



Digitale spor på papiret

En korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber

Christoffersen, Mie Bligaard

Publication date:
2016

Document version
Andet version

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Christoffersen, M. B. (2016). *Digitale spor på papiret: En korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Mie Bligaard Christoffersen

Digitale spor på papiret

En korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber

Ph.d.-afhandling

Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab

Københavns Universitet

Vejledt af Dorthe Duncker

August 2016

If we believe that machines are ruining mankind, it may be that we are lacking a little in distance and cannot judge the effects of transformations as rapid as those that we have undergone. What are the hundred years of mechanical history when set against the two hundred thousand years of the history of man? We have scarcely begun to settle in this landscape of mines and power stations. Our life in this modern house has only just begun, and the house is not yet even complete. Everything has changed so rapidly around us: human relationships, working conditions, social customs. Our very psychology has been rocked on its most intimate foundations. The words denoting separation, absence, distance, and return remain the same, but the ideas reflect a different reality. To grasp the world of today we are using a language made for the world of yesterday. And the life of the past seems a better reflection of our nature, for the simple reason that it is a better reflection of our language.

([Saint-Exupéry, 1939](#))

Indhold

Forord	9
1 Indledning.....	10
2 Hypertekst, digital litteracitet og digitale indfødte	18
3 Skriftens kvantespring	53
4 Skoling i tekstnormer.....	64
5 Digitale skriveredskaber og sendeteknikker	73
6 Indsamling, kategorisering og opmærkning af data	96
7 En bunke digitale gymnasiestile.....	127
8 Diskussion og konklusion.....	185
9 Litteratur.....	200
10 Resumé.....	204
11 Abstract.....	205
12 Bilag.....	206

DETALJERET INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord.....	9
1 Indledning.....	10
1.1 Forskningsprojektet.....	10
1.2 Problemformulering.....	14
1.3 Afhandlingen	15
1.3.1 Afhandlingens placering i forskningen	15
1.3.2 Afhandlingens opbygning.....	17
2 Hypertekst, digital litteracitet og digitale indfødte.....	18
2.1 Digitalisering og medialisering af skriften.....	18
2.1.1 Hypertekst, medialektter og multimodalitet	19
2.1.2 Medialisering og medialektter – medialiseret og trykbar skrift.....	25
2.1.3 Multi- og monomodalitet.....	30
2.2 Digital litteracitet.....	32
2.2.1 Digital færdighedstilegnelse, litteracitet og dannelse	35
2.2.2 Papir- og skærlitteracitet.....	37
2.3 Elever som skærmestre	38
2.3.1 De digitale indfødte – definition og beskrivelser.....	38
2.3.2 Den papirløse skoleklasse.....	43
2.3.3 Skærlæsere vs. papirlæsere.....	46
2.3.4 Er digitale indfødte også de fødte Masters of Digital Literacy?	49
3 Skriftens kvantespring.....	53
3.1 Fem nedslag i skriftens historie	54
3.2 Irreversible udviklingstrin	58
3.2.1 Papir oversat til skærm.....	59
3.2.2 Skærm oversat til papir.....	61
3.3 Tekstøkonomi på skærm og papir og konventionerne der medfølger	62
3.3.1 Papir – pladshensyn og pertentlighed	62
3.3.2 Skærm – skyndsomt og skimbart.....	62
3.3.3 Tekstkonventioner	63
4 Skoling i tekstnormer	64

4.1	Introduktion til stx og danskfaget	65
4.2	Introduktion til den danske stil	65
4.3	Den danske stil og Gymnasiebekendtgørelsen	67
4.4	Den danske stil og Censorvejledningen	68
4.4.1	Skriverne i Censorvejledningen – elev, eksaminand eller skribent	68
4.4.2	Genrerne i Censorvejledningen	69
4.4.3	Tekstnormen i Censorvejledningen	70
4.5	Gymnasiestilen – lineær og dekontekstualiseret	72
5	Digitale skriveredskaber og sendeteknikker	73
5.1	Tekstforsendelse – det digitale dueslag	74
5.2	Skærm, tastatur og mus	78
5.3	Skriveprogrammets brugergrænseflade	83
5.3.1	Det digitale skrivebord	83
5.3.2	Skriveprogrammer	85
5.3.3	Digitalt omslag	87
5.3.4	Værktøjslinje og kontorartikler	91
5.3.5	Skrivefladen – et A4-ark	93
5.3.6	Søgefunktion og genvejstaster	94
5.3.7	Stave- og grammatikkontrol	95
6	Indsamling, kategorisering og opmærkning af data	96
6.1	Valg af informanter og korpusstørrelse	97
6.2	Ophavsrettigheder, hensyn til eleverne og anonymisering	98
6.3	Indsamlingens forløb og det endelige korpus	99
6.4	Korpussets repræsentativitet	100
6.4.1	Hjælpemidler og medhjælpere	100
6.4.2	Fagligt niveau	101
6.4.3	Temporalitet, progression og komparabilitet	102
6.5	Opmærkning af tekstkorpusset med xml	103
6.5.1	Opmærkningskategorier og søgning	103
6.5.2	Underkategorisering og tildeling af egenskaber	105
6.5.3	Hierarki i mærkerne og eksempel på opmærket tekst	106
6.5.4	Dokumenttypedefinition (DTD) og typografiark (CSS)	108
6.6	Metadata og indholdsbevarende opmærkning	110

6.6.1	Angivelse af metadata.....	110
6.6.2	Opmærkning af elevernes metadata.....	111
6.6.3	Indholdsbevarende opmærkning.....	113
6.7	Inddeling i kategorier – indholdsberigende opmærkning.....	115
6.7.1	Træk fra medialiseret skrift.....	116
6.7.2	Layout, valg af taster og observationer i Word.....	121
6.7.3	Færdigheder i at bruge stavekontrol og autokorrektur.....	121
6.7.4	Indforståethed og referencer til konteksten.....	125
6.8	Oversigt over opmærkningskategorier.....	126
6.8.1	Indholdsbevarende opmærkning.....	126
6.8.2	Indholdsberigende opmærkning.....	126
6.9	Visninger af fund og henvisninger til korpus.....	126
7	En bunke digitale gymnasiestile.....	127
7.1	Teksten og verden - etablering af det skriftlige rum til læseren.....	128
7.1.1	Tekstorientering digitalt og på papir - navn, dato og sidetal.....	129
7.1.2	Referencer til trykte kilder.....	132
7.1.3	Referencer til digitale kilder.....	135
7.1.4	Indforståethed – deiksis og referencer til konteksten.....	137
7.1.5	På fornavn med Hans, Tom og Karen.....	140
7.2	Digitale færdigheder og litteracitet.....	141
7.2.1	Tidsbesparende layout.....	142
7.2.2	Taster og funktioner.....	143
7.3	Kontrol over stavekontrollen og autokorrekturen.....	147
7.3.1	Fordelingen af afvigelserne efter type og kontrollerbarhed.....	148
7.3.2	Fremprovokerede afvigelser.....	151
7.3.3	Når stavekontrollen sætter normen.....	154
7.3.4	Korrektur, kladde og faste vendinger.....	160
7.4	Træk fra medialiseret skrift i trykbar skrift.....	162
7.4.1	Trækket "subjektsellipser".....	163
7.4.2	Trækket "afs nubning".....	166
7.4.3	Trækket "ikoniske tegn".....	167
7.4.4	Trækket "emfase".....	168
7.4.5	Trækket "tøveprikker".....	172

7.4.6	Trækket "Minuskler for majuskler"	173
7.4.7	Et måske ubeskrevet træk "symbol for ord"	175
7.5	Det mundtlige og det skriftlige rum på samme side	176
7.5.1	Beskeder til læreren	176
7.5.2	Interaktion henover teksten	177
7.5.3	Skillerter og adskillelse af medialekter	180
7.6	Analysernes resultater	184
8	Diskussion og konklusion	185
8.1	Afhandlingens resultater og spørgsmålene der udspringer deraf	186
8.1.1	Hvor digitale er de digitalt indfødte?	187
8.1.2	Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningens tekstforståelse	191
8.1.3	Hvordan bliver fremtidens tekst, og hvordan skal den læres?	193
8.1.4	Perspektivering	195
8.2	Konklusion	197
9	Litteratur	200
10	Resumé	204
11	Abstract	205
12	Bilag	206
12.1	Bilag 1 – Liste over informanter	206
12.2	Bilag 2 – Billeder af håndskrevne, italienske skolestile	209
12.3	Bilag 3 – Interviews med gymnasieelever	210
12.4	Bilag 4 – Træk fra medialiseret skrift	217
12.4.1	Bilag 4a – Fund med subjektsellipse	217
12.4.2	Bilag 4b – Fund med afsnubninger	218
12.4.3	Bilag 4c – Fund med smiley	218
12.4.4	Bilag 4d – Fund med emfase:	219
12.4.5	Bilag 4e – Fund med tøveprikker	221
12.4.6	Bilag 4f – Fund med udeladelse af majuskler i proprier	225
12.5	Bilag 5 – Elevernes referencer	229
12.5.1	Bilag 5a – Referencer til trykte kilder	229
12.5.2	Bilag 5b – Referencer til digitale kilder	230
12.6	Bilag 6 – Brug af fornavne	232
12.7	Bilag 7 – Undersøgelse af stavekontrol og autokorrektur	234

12.7.1	Bilag 7a – Liste med ukontrollerbare afvigelser	234
12.7.2	Bilag 7b – Liste med kontrollerbare afvigelser	237
12.7.3	Bilag 7c – Liste med fremprovokerede afvigelser	243
12.8	Bilag 8 – Beskeder fra elev til lærer	247

FORORD

Denne afhandling har kun én forfatter, men mange har del i dens ophav.

Tak til eleverne på Greve Gymnasium der i sin tid gav mig ideen og lysten til at beskæftige mig med dette projekt. Tak for jeres nysgerrighed, frustration og gåpåmod i dansktimerne.

Tak de deltagende elever der har doneret deres egne tekster og dermed tanker og præstationer til forskningen. Det er ikke nemt at give tekst fra sig – slet ikke tekst som det har været svært at få tastet ind på en blank, hvid skærm, og som er blevet vurderet efter til tider uigennemskuelige kriterier. Tak fordi I turde give mig jeres tekster og dermed give lidt af jer selv. Tak fordi I lod mig se de tekster I troede ingen andre end jer selv nogensinde skulle læse igen.

Og en kæmpe tak de gymnasielærere som har brugt tid og kræfter på at overbevise eleverne om at de skulle deltage, på at organisere overlevering af tekster, og en særlig tak til jer der har ladet mig møde op til jeres undervisning og låne jeres elever. Tak til Marie Wulff Kiholm for at være min gatekeeper.

Tak til Dansk Sprognævn som jeg havde et ophold hos. Jeres entusiasme for alskens levende ord har inspireret mig i mit arbejde med det danske sprog.

Tak til min vejleder Dorthe Duncker. Tak for at du så generøst har delt ud af din tid, din viden og dine erfaringer. Din ukuelige optimisme på mine og projektets vegne, dine råd og kommentarer har ført mig sikkert gennem de seneste tre års akademiske forhindringsløb.

Tak til familie og venner og til Simon. For tålmodigheden. For at spørge ind til projektet og for ikke at gøre det for meget.

Tak til mine med-ph.d.-studerende. Jer alle sammen. Uden jer havde der ikke været en afhandling at skrive takkeord til.

Og endelig tak til mine juniorspejdere som onsdag efter onsdag har overbevist mig om at de kommende årgange af digitale indfødte nok skal få gjort verden til et bedre sted både med og uden deres mobiltelefoner.

1 INDLEDNING

Uddrag fra interview med tre 3.g-elever om deres skrivevaner:

Interviewer: er der nogen der ikke har et word-program og hvad gør de

pause

Emma: det har jeg ikke lige hørt om

Sophie: nej

Emma: ikke hvad jeg ved af i hvert fald

Sophie: der har været nogen hvor de måske de måske ikke haft en computer til rådighed og så har de været meget sådan jeg ved ikke engang hvad de har gjort

Emma: der har været meget sådan i undervisningen der har været nogen gange i undervisningen hvor nogen fra klassen ikke har haft computer med så har de skrevet ned altså noter på telefonen i den der note-app

1.1 FORSKNINGSPROJEKTET

Da jeg i 2012-2013 underviste i dansk som gymnasielærer blev jeg dagligt gjort opmærksom på en række normer og konventioner som var blevet selvfølgelige for mig, men som bestemt ikke var det for mine elever. Der var meget jeg havde glemt kunne være anderledes, men som eleverne mødte med forundring og fascination; og til tider frustration og forfærdelse. Noget for mig så indlysende, nærmest naturgivent, som at en tekst har en begyndelse, en midte og en slutning, var for dem en delvist ubekendt konvention de måtte tillære sig. En tillæring jeg også selv har været igennem engang. Derefter har jeg for længst glemt at det førhen var en mulighed for mig at sætte spørgsmålstejn ved det. Der var også tilfælde hvor det forekom mig at eleverne snarere end at mangle en norm for hvordan en tekst ser ud, havde normer, konventioner og logikker for tekstskrivning som var velfungerende og velfunderede, men bare ikke sammenfaldende med mine og gymnasieskolens i øvrigt. Det var ikke så meget selve ordene mine elever og jeg havde forskellig tilgang til. Det var mængden af informationer om teksten, graden af nødvendig beskrivelse af indholdet, og det var selve tekstens materialitet. Eleverne var himmelfaldne da jeg en dag pointerede at de ikke kunne forvente at modtagerne af deres tekster var på internettet når de læste. At de som afsendere ikke kunne flytte nødvendig beskrivelse og information over i links. Det var ikke faldet dem ind at der stadig fandtes mennesker som sværgede til tekster der ikke direkte hang sammen med andre tekster; tekster der kunne fungere og give mening helt isoleret fra den verden der kobles stadig mere sammen digitalt. Endnu mindre faldt det dem ind at sådan en som mig altså

kunne finde på at printe deres tekster, at overføre dem fra det digitale materiale de var skrevet i, og over på dyrt, dysfunktionelt papir. Links holder jo op med at virke når man skriver ud på papir, og teksten stivner jo. For mine elever var digitale tekster det mest selvfølgelige; for mig var det papirtekster.

Da jeg i 2015 og 2016 som ph.d.-studerende besøgte gymnasieklasser i forbindelse med indsamling af danskstile til denne afhandling, konstaterede jeg at papiret næsten var forsvundet fra klasselokalerne. Når jeg skulle indhente underskrifter fra eleverne for at få tilladelse til at bruge deres tekster i afhandlingen, var det langt størstedelen af dem som måtte låne en kuglepen af mig. Næsten ingen af dem havde selv den slags skriveredskaber ved hånden. Som de to 3.g-elever, Emma og Sophie, fortæller indledende, så er skrift for gymnasieelever i dag noget der naturligt foregår på og med en skærm. Hvis de ikke har en computer med tastatur til rådighed, så tager de noter på skærmen på deres telefon.

Gymnasieelever lærer hurtigt og meget i løbet af de tre år deres ungdomsuddannelse varer. Når de bliver studenter, vil langt de fleste af dem have styr på hvordan man skriver tekster der lever op til de normer og konventioner de er blevet skolet til af deres lærere. Vejen dertil volder dog af og til problemer når man som digitalt indfødt egentlig hverken har eller forstår tidligere generationers behov for at skrive lange, sammenhængende tekster – tekster med så mange informationer at de kan læses af hvem som helst når som helst og hvor som helst. De digitale indfødte er vokset op med at kunne sende en besked eller et spørgsmål direkte af sted til den rette modtager så snart behovet for det er opstået, og så snart beskeden er tænkt og formuleret, kan modtageren læse den, tage stilling til den og besvare den.

Jeg fik med inspiration fra de ubesvarede spørgsmål der opstod mens jeg underviste i dansk som gymnasielærer, skrevet en projektansøgning til et ph.d.-projekt. Den blev antaget hos og finansieret af Det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet med Dorthe Duncker som vejleder. Projektet "Digitale spor på papiret" er således et selvstændigt forskningsprojekt, og denne afhandling med samme titel er det foreløbige resultat.

Afhandlingen tager udgangspunkt i overgangen fra én kommunikationsorden til en anden, som i mangel af bedre bliver beskrevet med begreber der er beregnet til den gamle orden. Det er en afhandling som er blevet til i den muligvis korte periode hvor skriveprogrammer er det fremherskende skriveredskab. Måske vil det også vise sig at afhandlingen er skrevet i slutningen af den periode hvor man stadig finder det selvfølgeligt at undervise elever i at skrive tekster som kan og skal fungere på papir. Denne afhandling er skrevet i selv samme overgangsperiode som elevernes tekster, og derfor er hele dette dokument du nu sidder med i hånden eller på skærmen skrevet og formateret så det både fungerer på skærm og på papir. Der er således interne og eksterne referencer i afhandlingen som er aktive, klikbare links. Alle weblinks var aktive da afhandlingen blev trykt. De vil højst sandsynligt alle blive inaktive med

tiden. Afhandlingen er struktureret som man traditionelt gør med tekster der skal trykkes på papir. På trods af en barndom med computere, en ungdom med internet, og et voksenliv med smartphone tænker jeg som et papirmenneske. Selve skrivningen er naturligvis foregået på skærm i henholdsvis Word 2010, 2013 og 2016.

Eleverne er imidlertid gået helt over til skærme når de selv får mulighed for at vælge materiale, og det falder dem altså end ikke ind at skrive noter i hånden hvis deres computer ikke virker. Når de skriver med hinanden, når de skriver noter i timerne, beskeder til lærerne, opgaver i matematik, engelsk og samfundsfag, når de skriver ønskelister, indkøbssedler og post-its, så kan det alt sammen gøres med digital skrift indtastet på en skærm. Hvis de da holder sig til skrift. Meget af det de gerne vil kommunikere til hinanden og til sig selv, fungerer bedre med billeder. Denne afhandling kommer ikke til at beskæftige sig specifikt med unges billedbårne interaktion, men det er relevant her indledende at påpege at unges foretrukne medier bliver stadig mere visuelle og billedbårne og samtidigt stadig mindre skriftbårne. Instagram¹ og Snapchat² har billeder som helt centrale meningsbærende elementer. Som det fremgår af [Figur 1](#) gælder det også i stadig højere grad de ellers hidtil skriftbaserede sms'er.

¹ Instagram er en interaktionsplatform der fungerer til mobiltelefoner og computere, hvor man kan oprette en profil og dele billeder fra sit liv. Man kan lægge filter på billederne og beskære dem. Instagram blev lanceret i 2010 og havde i 2016 omkring 300 millioner aktive, daglige brugere på verdensplan.

² Snapchat er et lille program til mobiltelefoner der gør det muligt at sende billeder med eventuel billedtekst til venner. Levende billeder kan også sendes. Et billede sendt via Snapchat, en snap, kan kun ses i 1-10 sekunder alt efter hvad afsenderen har valgt. Herefter forsvinder snappen fuldstændigt fra både modtagers og afsenders telefoner. Derved adskiller Snapchat sig markant fra andre nye interaktionsmedier. Interaktion via Snapchat er stadig et meget nyt fænomen, og de selvdestruerende snaps er i sagens natur meget svære at indsamle til undersøgelser. Bl.a. på grund af mediets flygtighed er der indtil videre få studier om interaktion via Snapchat. En af de første undersøgelser der er lavet, viser at snaps ikke af brugerne anses som udveksling af billeder, men som kanal til udveksling af spontane hverdagsoplevelse uden samme selvrepræsentation som andre medier ([Bayer, Ellison, Schoenebeck, & Falk, 2016](#)). Snapchat blev lanceret i 2011 og havde i 2016 omkring 150 millioner daglige brugere.



Figur 1 - Skærmdump fra interaktions-sekvens på sms mellem to veninder.

De to veninder der skriver sammen i sms-udvekslingen i Figur 1, er ved at organisere indsamling af materialer og værktøj til at kunne lave dekorationer af forskellig art. De har til det formål bl.a. brug for en stærk lim. Personen med beskederne til venstre har en lim, og hendes veninde spørger hvilken type det er – givetvis fordi en almindelig limstift til papir ikke vil være stærk nok. I stedet for at sende en skriftlig beskrivelse med angivelse af type og mærke sender personen til venstre et billede af limen som svar på hvilken type det er. Et i konteksten meget præcist svar som lader til at være fyldestgørende for personen til højre. Beskrivelse med skrifttegn bliver unødvendigt. Der er intet behov for at finde de rigtige ord til at beskrive limen, derimod gælder det om at få vinklet limtuben rigtigt på billedet så svaret bliver tydeligt og præcist.

Denne afhandling beskæftiger sig ikke med unges interaktion i skrift og billeder såsom sms-udvekslinger – det man kunne kalde *medialiseret skrift*. Den beskæftiger sig derimod med de samme unges lange, sammenhængende tekster – det man kunne kalde *trykbar skrift*. Altså lange, sammenhængende tekster skrevet af unge som er vokset op med billedbåren, digital

interaktion. Termene *trykbar skrift* og *medialiseret skrift* bliver præsenteret og defineret i afsnit [2.1.2](#). Disse unge, *de digitale indfødte*³ og deres *digitale litteracitet*⁴, er det centrale fokus i afhandlingen, hvor de bliver set og beskrevet ud fra deres skoletekster – deres øvelser i at skrive længere og principielt trykbare tekster som gerne skulle kunne fungere uden direkte forbindelse til den kontekst de har skrevet dem i. Selve undersøgelsen foretages på baggrund af et tekstkorpus på lidt over 500 danske skolestile indsamlet blandt gymnasieelever og skrevet i årene 2012-2016 – i alt rummer afhandlingens korpus omkring ½ million fortløbende ord. Det indsamlede korpus ville kunne danne grundlag for mange forskellige undersøgelser. Balancegangen i dette projekt har været at begrænse undersøgelsen til det der er relevant for digital litteracitet, selvom meget andet havde været muligt og interessant at undersøge med de 500 skolestile som grundlag. Køn og socio-økonomiske forhold, niveauet af elevernes retskrivning, deres kommapraksis og i det hele taget sproglige klarhed og korrekthed ville alt sammen være interessant at undersøge, men er ikke relevant her. Undersøgelser i forlængelse af denne kunne meget vel fokusere på hvad eksempelvis køn eller socio-økonomiske forhold betyder for digital litteracitet. I så fald ville der blive tale om en ganske anden afhandling. Her skal det handle om digital litteracitet, hypertext, skriveprogrammer og digitale indfødte.

1.2 PROBLEMFORMULERING

Denne afhandling har til formål at klarlægge de tekstlogikker og tekstnormer som unge der er vokset med digital tekst, anvender og forholder sig til når de skriver tekster digitalt. Tekstskrivning i skolesammenhæng i dag er flyttet helt fra papiret til skærmen, men man forventer stadig at elever i gymnasiet skriver tekster der egner sig til at blive trykt på papir. Elever i dag har som oftest flere erfaringer med hvad der egner sig til digital tekst, end de har med hvad der egner sig til trykt tekst. Denne afhandlings tese er at de nødvendige kundskaber, den *litteracitet*, der er grundlæggende for at kunne skrive tekster til papir, er nogle andre de kundskaber der er grundlæggende for at kunne skrive tekster til skærm. Fordi der er sket i et skift i det materiale eleverne skriver i, men ikke i måden man forventer de skriver på, er der skabt et misforhold mellem den skærmtankegang eleverne har, og den papirtankegang man forventer at de tilegner sig.

Målet med afhandlingen er at bidrage til indsigt i og viden om hvad unges digitale skrivevaner giver dem af udfordringer når de forsøger at indfri de forventninger

³ Termen *digitale indfødte* og modsætningen *digitale immigranter* (*digital natives* og *digital immigrants*) bliver i denne afhandling anvendt som i *Born Digital* ([Palfrey & Gasser, 2008](#)). De bliver beskrevet nærmere i afsnit [2.3](#).

⁴ Termen *digital litteracitet* bliver præsenteret i afsnit [2.2](#). I afhandlingen bliver *litteracitet* anvendt med samme betydning som det engelske *literacy*.

gymnasieskolen stiller til dem i forhold til skrivning. Afhandlingen ser på hvordan eleverne former og forbinder deres tekster til konteksten, og hvad de forventer deres modtagere kender til konteksten, og den ser på hvilke litteraciteter eleverne trækker på.

1.3 AFHANDLINGEN

I første del af dette afsnit beskriver jeg hvordan afhandlingen placerer sig i forhold til de forskningsfelter der er relevante for undersøgelsen, og hvordan den afgrænser sig i forhold til nærliggende men ikke-relevante forskningsfelter. Anden del af afsnittet er en præsentation af afhandlingens opbygning.

1.3.1 Afhandlingens placering i forskningen

Denne afhandling udspringer af et ønske om at forstå de udfordringer digitalisering af tekster udgør for de unge der vokser op som digitale indfødte. Den udspringer til gengæld ikke af ét bestemt forskningsfelt eller én bestemt forskningstradition og er ikke en integreret del af ét allerede eksisterende forskningsprojekt. Derimod trækker den tråde gennem flere forskellige forskningsfelter. Før præsentationen af de forskningsfelter som afhandlingen skriver sig ind i og bidrager til, er det nødvendigt at afgrænse den i forhold forskningsfelter som nok metodisk, teoretisk eller genstandsmæssigt har sammenfald med denne undersøgelse, men som ikke deler samme fokus og formål.

Digital humaniora er en del af metoden i denne undersøgelse, men det ikke hverken målet eller et delmål. Det er derimod blot et af midlerne til at komme hen til målet. Alligevel indeholder afhandlingen en detaljeret gennemgang af den xml-opmærkning der er foretaget på det indsamlede korpus. Formentlig langt mere detaljeret end man om få år vil finde nødvendig. Her er den taget med for at gøre det nemmere at gennemskue den digitale proces ved kategorisering, opmærkning og analyse og for at gøre det muligt at gentage processen på et andet tilsvarende materiale.⁵

Genstanden i denne undersøgelse, gymnasieelevers digitale tekster, kunne oplagt bruges til forskning i gymnasieelevers skriftlige færdigheder og kompetencer. Disse tekster er imidlertid ikke valgt fordi det er *gymnasieelever* der har skrevet dem, eller fordi de er skrevet i en skolesammenhæng. Teksterne er valgt som datamateriale først og fremmest fordi de er *digitale* og er skrevet af *digitale* indfødte i en kontekst hvor det forventes at teksterne kan fungere på papir. Afhandlingen har et deskriptivt sigte. Målet er ikke en normativ vurdering af

⁵ *Digital humaniora* er af Susan Hockney beskrevet som forskning der er "concerned with the applications of computing to research and teaching within subjects that are loosely defined as "the humanities", or in British English "the arts"" i " *The History of Humanities Computing* ([Hockney, 2004, p. 1. afsnit](#)). For en kortere beskrivelse og definition se evt. Krista Stinne Greve Rasmussens *Bytes, bøger og læsere* ([Greve Rasmussen, 2014, pp. 18-22](#))

elevernes skrivefærdigheder i forhold til hvad de skal kunne i gymnasiet, men derimod at beskrive hvad de kan, og hvordan de gør, når de skriver digitalt. Imidlertid er den undervisning eleverne modtager i tekstskrivning ligesom stort set al anden undervisning normativ. Derfor vil afhandlingen forholde sig normativt til elevernes tekster i de tilfælde hvor det understøtter undersøgelsens formål.

Undersøgelsen har ikke et sociolingvistisk sigte. Formålet er at beskrive 1) forskelle på tekster skrevet til forskellige tekstmaterialer, 2) hvad der kræves for at kunne skrive til de to forskellige skriftmaterialer, 3) og hvorvidt digitale indfødte behersker papir og skærm. Formålet er ikke at undersøge hvordan køn, etnicitet, geografi eller sociokulturel baggrund påvirker disse færdigheder. Sociolingvistisk teori og metode har derfor ikke været relevant for denne undersøgelse.

Afhandlingen skriver sig ikke ind i ét eksisterende forskningsfelt, men trækker primært på tre forskellige forskningsfelter. Disse tre forholder sig hver til et af de tre fænomener som er relevante for undersøgelsen. Det første er *hypertekst*. Digital og sammenlinket tekst som skrivemateriale, dets modsætninger til og ligheder med trykt tekst, dets muligheder og begrænsninger bliver præsenteret og defineret indledende i afhandlingen. Som det andet bliver *digital litteracitet*, herunder læseforskning præsenteret. Og som det tredje bliver *de digitale indfødte* præsenteret: de unge som er vokset op med digitaliseret og medialiseret tekst.

For at beskrive det første fænomen, hypertekst, tager jeg udgangspunkt i teori omkring hypertekst og medialisering. Gennem bl.a. David Bolter og George Landows forskning præsenterer jeg hypertekst og særligt funktionerne *links* og *aktiv tekst* ([Bolter, 2001](#); [Landow, 1997](#)). Gennem boghistoriker Carla Hesse og internettets ophavsmand Ted Nelson sætter jeg udviklingen af digital tekst i historisk perspektiv ([Hesse, 1996](#); [Nelson, 1981](#)). I forlængelse heraf præsenterer jeg digital teksts udvikling og anvendelse i dag med inddragelse af Roy Harris' gentænkning af tekstbegrebet, Gunther Kress' forskning i modalitet, og Naomi Barons forskning i digitale teksters og digital interaktions betydning for læsere og interagerende ([Baron, 2008, 2015](#); [Harris, 2000](#); [Kress, 2010](#)). Dertil kommer inddragelse af Stig Hjarvards begreb om *medialisering* ([Hjarvard, 2008](#)).

Det andet fænomen, digitale skrive- og læsekundskaber, som i afhandlingen betegnes *digital litteracitet*, beskrives indledningsvis gennem forskere som Naomi Baron og David Barton der begge forsker i litteracitet, samt Anne Mangen som forsker i læsning med fokus på forskelle i læsning på skærm og papir ([Barton, 2007](#); [Mangen, 2013](#)).

Det tredje fænomen, de digitale indfødte, bliver introduceret og beskrevet bl.a. med inddragelse af Naomi Baron ([Baron, 2008](#)), med John Palfrey og Urs Gasser som lancerer betegnelsen *digital natives* i *Born Digital* ([Palfrey & Gasser, 2008](#)), og med Søren Schultz

Hansen som har undersøgt digitale indfødtes dagligdag i Danmark med fokus på deres digitale interaktionsmedier ([Schultz Hansen, 2011](#)).

Desuden bliver der i undersøgelsen inddraget forskningsundersøgelser vedrørende skriftlighed i det almene gymnasiums danskfag (bl.a. [Smedegaard, 2013](#); [Wiese, 2003](#)). Endelig bliver også en række undersøgelser af særlige sprogtræk i danske unges interaktion via digitale medier præsenteret (bl.a. [Kristiansen & Rathje, 2014](#); [Rathje, 2013](#); [Skaftø Jensen, 2015](#)). Også undersøgelser af lignende sprogtræk fra engelsksprogede unge bliver inddraget (bl.a. [Crystal, 2001, 2011](#); [Dresner & Herring, 2010](#); [Shortis, 2007a](#)).

Afhandlingen placerer sig således mellem forskningsfelterne hypertext, digital litteracitet og digitale indfødte og inddrager desuden forskning i skriveidaktik på gymnasieniveau samt forskning i medialiseret interaktion. Det overordnede mål er at bidrage med viden om digital litteracitet.

1.3.2 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af otte kapitler. [Første kapitel](#) er denne indledning.

[Andet, tredje og fjerde](#) kapitel danner teoretisk ramme samt fremlægger det nødvendige indblik i baggrunden for digital tekst, digitalt tænkende informanter og for afhandlingens tekstkorpus der siden analyseres. I [andet kapitel](#) introduceres de teoretiske forståelser af skriftfærdigheder (litteracitet) og hypertext som afhandlingen bygger på, og der tegnes et billede af de unge som er vokset op med digital tekst og digitale skriveredskaber, sådan som de er beskrevet i forskningen gennem de seneste par årtier. [Tredje kapitel](#) er et overblik over skriftens udviklingshistorie med fokus på materialitet og modalitet. [Fjerde kapitel](#) er en gennemgang af gymnasiebekendtgørelsens og censorvejledningens tekstkonvention, samt en gennemgang af hvad man i gymnasieskolen forventer af eleverne i skriftlig dansk. Målet med disse tre kapitler er først at præsentere de digitale indfødte og dernæst at anskueliggøre de normer og konventioner for skrift som de unge mødes med i gymnasieskolen, de normer for skriftlighed de møder i andre sammenhænge, og de forskelle der er på trykt og digital skrift.

[Femte, sjette og syvende](#) kapitel er afhandlingens metode- og analysedel med fokus på gymnasieelevers øvelser i at skrive længere tekster efter de gældende normer og konventioner og deres redskaber til skrivningen. [Femte kapitel](#) er analyser og præsentation af de redskaber eleverne har til at skrive og sende deres skoletekster. Det er overvejende den digitale organiseringsplatform *Lectio*, elevernes bærbare computere og skriveprogrammet *Word* der her bliver præsenteret. I [sjette kapitel](#) beskrives først metoden for indsamlingsarbejdet i forbindelse med afhandlingens korpus som består af 506 tekster skrevet af gymnasieelever fra gymnasier fordelt over hele landet. Dernæst følger en gennemgang af de opmærknings- og søgeredskaber der er brugt i forbindelse med

analysearbejdet, og til sidst de kategorier det indsamlede tekstmateriale er blevet inddelt i. [Syvende kapitel](#) er analyser af det indsamlede korpus opdelt efter de kategorier som er præsenteret i sjette kapitel. På baggrund af det indsamlede og analyserede korpus gennemgås elevernes strategier og logikker i forhold til referencer til omverden. På den baggrund undersøges elevernes digitale litteracitet, samt hvorvidt og hvordan de anvender træk fra medialiseret skrift i deres skolestile.

[Ottende og sidste kapitel](#) i afhandlingen er diskussion og konklusion. Her diskuterer jeg om de digitale indfødte møder undervisning der tilgodeser deres behov for at tilegne sig digitale skrivestrategier de kan bruge i fremtiden, og om der med digital skrift er opstået et mere generelt behov for at få sikret at skrift skrevet både førhen og nu kan læses og forstås af de næste generationer.

2 Hypertekst, digital litteracitet og digitale indfødte

Dette kapitel giver en introduktion til de tre centrale forskningsfelter og -genstande som denne afhandling beskæftiger sig med.

Det første afsnit, [2.1](#), gennemgår aspekter af og forskning om *hypertekst* i den udstrækning det er relevant for gennemgangen af digitale tekstfunktioner og forsendelsesmetoder i afhandlingens øvrige kapitler.

Det andet afsnit, [2.2](#), er en introduktion til det *litteracitet*-begreb som bliver anvendt i afhandlingen med *digital litteracitet* som det centrale. Det er også en introduktion til den forståelse af norm og konvention som er grundlæggende for afhandlingens behandling af litteracitet. Derudover bliver *digitale færdigheder* og *digital dannelse* beskrevet, defineret og afgrænset i forhold til *digital litteracitet*.

Det tredje afsnit i dette kapitel, [2.3](#), introducerer en række undersøgelser der har fokus på hvordan *digitale indfødte* adskiller sig fra de før-digitale generationer. Her er desuden et underafsnit med observationer fra besøg i gymnasieklasser under indsamlingsarbejdet til afhandlingens tekstkorpus og et afsnit om forskellen på at læse på skærm og papir. Afsnittet afsluttes med en diskussion af digitale indfødtes *digitale litteracitet* og en opsummering af hvad der karakteriserer dem som generation.

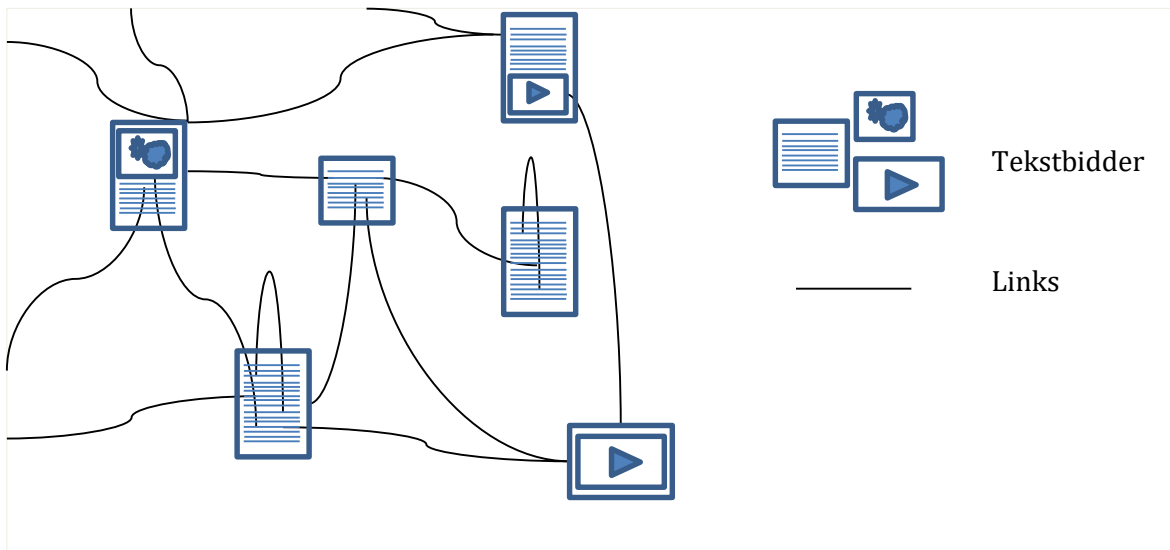
2.1 DIGITALISERING OG MEDIALISERING AF SKRIFTEN

Hypertekst og digital tekstforsendelse har gjort skriftbaseret kommunikation og interaktion mulig uden man behøver at lade sig begrænse af tid og rum. Hypertekst og de medier som er skabt med hypertekst for øje, forandrer og forbedrer vores muligheder for at skrive og sende hinanden beskeder når som helst og hvor som helst der er behov for det.

Dette afsnits første del er en introduktion til hypertext, og dets karakteristika, hyperlinks og maskinlæsbar tekst, og til digitaliseret tekst som netværk og ejendom (afsnit [2.1.1](#)). Afsnittets anden del er en introduktion til den brede vifte af medier som digitalisering har medført og til *medialekt*er som er det særegne 'sprog' der opstår i tilknytning til hvert medie (afsnit [2.1.2](#)).

2.1.1 Hypertext, medialekt og multimodalitet

Når man skriver tekster til papir, er der én oplagt måde at strukturere dem på – nemlig den lineære. Papir har vi almindeligvis enten i ruller eller i ark og begge dele er nemmest for os at finde rundt i, hvis man kan begynde i den ene ende af rullen eller på første side og slutte i den anden ende eller på sidste side. Det er muligt at bladere rundt i en bog eller at finde fra et sted til et andet på en tekstluse, men det er besværligt, det tager tid og indholdsfortegnelser og alfabetiske registre er nødvendige hvis det skal være nogenlunde effektivt. Tekster skrevet og trykt på papir har traditionelt været lineære, så man kunne begynde med begyndelsen og slutte med slutningen. Digital tekst har flere muligheder end det. En digital tekst kan være en indscanning – altså et billede af en papirtekst. Det kan være en gengivelse af et håndskrift med islandske sagaer eksempelvis. En indscannet, digital tekst er som papirtekster som oftest lineær. Derfor har man som læser ikke andre muligheder for at orientere sig i teksten end ved at læse den. Et sådan indscannet, digitalt billede af en tekst, kaldet en *faksimile*, fylder meget mindre end den tekst den er et billede af. Det er imidlertid ikke faksimiler der i denne afhandling vil blive refereret til med termen *digital tekst*. Her menes tekster som har hypertextuelle funktioner. *Hypertekster* er tekster som kan kobles med andre *hypertekster* gennem *hyperlinks*, og det er tekster hvor læseren kan søge bestemte kombinationer af tegn frem – altså er hypertext en tekst som er *maskinlæsbar*. Skrivere og læsere får med disse to *hypertextuelle* funktioner, *maskinlæsbar tekst* og *hyperlinks*, muligheder tekster på papir ikke førhen har givet dem. Mulighederne bliver forstærket yderligere af digitale teksters forsvindende lille rumlige udstrækning og vægt. Hypertext kan oplagt struktureres som på [Figur 2](#), som et netværk af tekstbidder koblet sammen med hyperlinks. Det er derfor muligt med hypertext at orientere sig helt anderledes i teksten end i den lineære papirtekst, og det er muligt at organisere den anderledes.



Figur 2 – Digitale netværk består af tekstbidder og forbindelser (topics and connections) i mellem dem (hyperlinks). Tekstbidderne kan være hjemmesider, skrevne tekster, filmklip, billeder og meget andet.

Digital tekst skrives med de samme bogstaver, tal og tegn som tekster der ikke er digitale. En digital tekst fungerer ligesom en trykt tekst og ligesom en tekst skrevet på en skrivemaskine. Selve skriften er uforandret. Forskellene ligger ikke i måden tegnene, ordene og sætningerne fungerer på. Skriveretningen er den samme, og vi bruger stadig (hovedsageligt) vores syn til læsning uanset om teksten er digital eller ej – selve skriften er stort set uforandret. Det der adskiller *hypertekst* fra *tekst* som vi hidtil har kendt det, er to funktioner som er blevet mulige med elektroniske tekstmedier. Det første er den digitale reference, *linket*, og det andet er *maskinlæsbar tekst*.

Jay David Bolter er en af de hypertekstteoretikere der mest indgående har beskæftiget sig med hypertekstens betydning i forhold til teksts rumlige udbredelse – mest dybdegående i *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print* som flere gange vil blive refereret i denne afhandling ([Bolter, 2001](#)). Hans ligefremme beskrivelse af *hypertekst* er sådan her:

“(...) a hypertext consist of topics and their connections, where the topics may be paragraphs, sentences, individual words, or indeed digitalized graphics and segments of video. A hypertext is like a printed book that the author has attacked with a pair of scissors and cut into convenient verbal sizes.” ([Bolter, 2001, p. 35](#))

Begrebet *hypertekst* går imidlertid lidt længere tilbage: Ted Nelson bliver som regel anerkendt som ophavsmanden til termen. Han arbejdede i 60’erne og flere årtier frem med et system der kan opbevare viden i tekstform og sammenkæde ideer. Det var imidlertid ikke hans system, *Xanadu*, der vandt frem, men i stedet det vi i dag kender som internettet. Dog navngav han en

række termer knyttet til elektronisk tekst, tekstopbevaring og internettet – heriblandt *hypertekst*. Han definerede *hypertekst* på følgende måde:

"By 'hypertext' I mean non-sequential writing—text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways." ([Nelson, 1981](#))

Hypertekst er altså for Nelson krydsrefereret tekst bestående af mindre tekstbidder som er kædet sammen af links, hvilket giver læseren valgmuligheder. Han pointerer at hypertekst kan læses på interaktiv skærm, men samtidigt også at det ikke er en nødvendighed for hypertekst. Forestillingen om den ideelle tekst som krydsrefereret, non-lineær tekst går da også igen i andre tekstsammenhænge end den digitale. Roland Barthes og Michel Foucault har lignende forestillinger om krydsrefererede tekster, som man møder mere konkret i den elektroniske, digitaliserede hypertekst.

"In the ideal text the networks are many and interact, without any of them being able to surpass the rest (...) it has no beginning; it is reversible; we gain access to it by several entrances, none of which can be authoritatively declared to be the main one, (...)" ([Barthes, 1974](#))

Også Michel Foucault ser for sig tekster, bøger, der fungerer gennem sammenlinkede tekstbidder. Bogen som fænomen står ikke alene, er ikke skarpt afgrænset, men er derimod et knudepunkt for referencer til andre bøger, tekster og sætninger ([Foucault, 1974](#)). Jaques Derrida arbejder i sit bogværk "Glas" med tekstens struktur og linearitet, ved at opdele teksten i to kolonner, som hver især er sammenhængende og kan læses for sig, men som også hænger sammen med hinanden og kan læses sammen ([Derrida, 1974](#)).

Med hyperlinks kan tekstbidder sammenkobles i store eller små netværk alt efter behov. Og al viden som kan nedfældes i skrift, kan principielt deles med alle der har en internetopkobling uden at der i øvrigt behøver at blive flyttet på tekster eller mennesker i tid og rum. Hyperlinks er temporalt og spatialt neutrale. Det tidsmæssige og rumlige element er nyt, men ideen om et netværk til vidensdeling går ligesom forestillingen om den krydsrefererede tekst længere tilbage end den elektroniske tekst.

Nicolas de Condorcet, fransk filosof, matematiker og forfatter fra oplysningstidens Frankrig (1743-1794) forestillede sig en *authorless* og *open-ended* tekst i et slags mekanisk internet med idealer der minder om internettidens *open source*⁶ og måske især *Wikipedia*⁷:

"The best way to spread knowledge, according to Condorcet, was through authorless and open-ended texts, circulating freely between all citizens: he imagined the periodical press supported through the mechanism of subscription rather than through the institution of royalties to authors or monopolies to publishers. Indeed, what Condorcet conceived of as an ideally transparent mode of exchange through the deregulation of print publishing looks a lot like a mechanical version of the internet."

([Carla Hesse i Hesse, 1996, pp. 23-24](#))

Det Condorcet konkret forestillede sig var et abonnement på tekst og viden som gjorde at alle borgere kunne bestille og få gavn af alle tekster. Ligesom internetopkobling er noget man i hvert fald indtil nu har abonnement på, så skulle alle bøger i Condorcets ikke-elektroniske netværk også indgå i et kæmpe netværk så borgere kunne få fri adgang til alverdens viden. En idé der ligesom internettet er i tråd med oplysningstidens idealer.

Ejerskab og ophavsret over den enkelte tekst bliver udfordret med digitalisering af skriften, fordi hypertekster er konstant redigerbare, og alt fra forfatternavn til indhold kan let ændres. Digitale tekster kan man videreredigere og videresende uden at det er ressourcekrævende. En tekst får således let mange forfattere og fungerer som en åben kilde. Hypertekst i digital form kan ses som delvis udfyldning af det tomrum papirtekstens spatiale og temporale begrænsninger har efterladt sig i århundreder. Forestillingen om at kunne skrive og læse tekster som ikke er fysisk begrænsede, har eksisteret før digitaliserede, elektroniske tekster blev en realitet. Opbevaring, placering og mærkning af viden var ifølge en af det elektroniske netværks pionerer, Vannevar Bush som arbejdede med ideer til en *memory extender* i 30'erne og 40'erne, blevet for voldsomt og uoverskueligt ([Landow, 1997, p. 7](#)). Ny

⁶ *Open source* eller *åben kildekode* er en betegnelse for en bevægelse hvor man går ind for at brugere får mulighed for at ændre, forny og videregive kildekoder til programmer: "The rationale behind the Open Source movement is not that software should be free merely in the financial sense, so that it should be available at no cost, but that it should be open in the sense of free to distribute, learn from, modify and redistribute. In other words, Open Source software is not necessarily non-commercial (although it often is), but it is software that is distributed along with its source code and with an explicit licence allowing others to modify, fix or enhance this code and circulate the improved version of the software, along with the code, under the same open licence." ([Bodard & Garcés, 2009, p. 85](#)). At indhold er hentet som open source betyder ikke nødvendigvis at det er frigivet uden ophavsret ([Greve Rasmussen, 2014, p. 62](#)).

⁷ *Wikipedia* er en multisproget, webbaseret, encyklopædiprojekt med åben adgang både til at læse artiklerne og til at redigere artiklernes indhold. Wikipedia-projektet kan ses som netalderens videreførelse af tidlige tiders forsøg på at samle al viden i verden et sted ([O'Sullivan, 2009](#); [Wikipedia, åbnet 21. august 2016](#))

viden opstod så hurtigt og i så stort omfang at man begrænset til papirmaterialets muligheder for opsamling, opbevaring og opmærkning ikke var i stand til at følge med.

Behovet for opbevaring og indeksering af viden er imidlertid snarere den egentlige motivation for skabelsen af elektronisk teksts hypertextuelle egenskaber. Med ekspanderende produktion af videnskabelige publikationer gennem 1900-tallet opstod et behov for let overskuelige systemer til at finde rundt i de nyeste udgivelser inden for alverdens emner. Bushs forestillinger om tekstopbevaring og indeksering blev ført videre af hans elev, Ted Nelson, og det er fra Bush at hypertextbegreberne som *links* og *web* oprindeligt opstod ([Landow, 1997, p. 10](#)).

David Jay Bolter skriver at en tekst ikke er mere end en struktur af referencer ([Bolter, 2001, p. 177](#)). En hypertext er et dynamisk netværk af referencer. Potentielt kan dette netværk være hele internettet, eller det kan være begrænset til et mindre antal indbyrdes forbundne tekster – et intranet.

En digital teksts referencer er tråde der består af links, og en definition af links er derfor essentiel for at forstå hvad hypertext er. I følgende sammenligning mellem trykt tekst og hypertext pointerer Bolter de ganske banale men ikke desto mindre væsentlige forskelle på trykt tekst og hypertext:

"A typical Web page consists of text and graphics like a page in a magazine or illustrated book. Unlike in a book or magazine, however, phrases in the text can be "hot": clicking on them will bring up a new page. One page can be linked electronically to many others [...]. In one sense this linking is simply the electronic equivalent of the footnote used in printed book for hundreds of years" ([Bolter, 2001, p. 27](#))

Det Bolter kalder "hot" er et udtryk for at et bestemt tekststykke i en hypertext ikke blot refererer til anden tekst, men at det faktisk fører direkte til det. Det kan ikke direkte oversættes til dansk, men almindeligvis benyttes *aktiv* om ord i tekst som er hyperlinks og altså klikbare. Det er gennem aktiv tekst, links, at man kan strukturere tekstbidder som netværk.

Elektronisk fungerer links tids- og afstandsløst og er dermed helt gnidningsfrie, men sprogligt fungerer de blot som andre referencer – om end med en markant anderledes spatial og temporal dimension. George Landow beskriver at en af forskellene på printet og digital tekst er, at der i det printede format er fysisk afstand mellem en reference og det refererede ([Landow, 2006, p. 4](#)). Det er der ikke når man laver et link. Linket refererer til noget, ofte til en side med tilknytning til den tekst der bliver linket fra. Man kan lade linket være og blot erkende at det der refereres til eksisterer, eller man klikke på det og straks have den tekst der refereres til, inden for synsvidde.

“Hypertext simply allows one to speed up the usual process of making connections while providing a means of graphing such transactions, if one can apply the word simply to such a radically transformative procedure.” ([Landow, 2006, p. 115](#))

Egentligt er forskellen på tekst og hypertext endnu mere dramatisk end Landows udtryk *to speed up* antyder. Man fjerner man næsten den udstrækning i tid og rum som tekster og alt andet i vores omverden ellers er underlagt. Som Landow også påpeger:

“Electronic linking radically changes the experience of a text by changing its spatial temporal relation to other texts” ([Landow, 2006, p. 117](#))

Sprogligt er linket en type reference – det peger på noget uden for teksten. Linket adskiller sig dog fra andre typer af sproglige referencer ved mere konkret og direkte at forbinde, at lænke, to eller flere tekster sammen. I den fysiske verden hvor trykte tekster hører til, er der ikke noget direkte sammenligneligt modstykke til det digitale link. I den fysiske verden er der som Landow påpeger, afstand mellem referencen og det refererede. Afstand tager tid og kræver ressourcer at forcere, og tidsforbruget og ressourcerne stiger almindeligvis nogenlunde proportionalt med afstanden. Med hypertexters links er der intet sådant ligefrem proportionalt forhold mellem afstand og tid – der er intet forhold i det hele taget. Der er ingen afstande at tilbagelægge og derfor intet tidsforbrug, og ingen andre ressourcer end netopkobling er nødvendige. Links er således for tekster hvad ormehuller, eller Einstein-Rosen-Broen, er for rumtid. Det er en forbindelse, en genvej, mellem to separate tekstbidder. Sammenligningen taber naturligvis ved at links eksisterer og fungerer, hvorimod ormehullerne ind til videre er hypotetiske.

“Not only can one passage in an electronic text refer to another, but the text can bend so that any two passages touch, displaying themselves contiguously to the reader. Not only can one text allude to another, but the one text can penetrate the other and become a visual intertext before the reader’s eyes.” ([Bolter, 2001, p. 178](#))

Condorcets, Derridas, Foucaults og Barthes’ idealttekster er blevet virkelige, og de er blevet hverdag.

Det direkte ‘hotte’ link er den mest markante forskel på trykt og digital tekst, men der er også en anden forskel, som omformer vores forståelse af tekst og vores læsestrategier. Digital tekst er maskinlæsbar og dermed søgbar medmindre det blot er en faksimile. Digitale tekster er søgbare tekster. Alt fra enkelte tegn til større tekstafsnit kan søges frem i alt fra den enkelte tekst til det samlede internet. Søgbarhed gør det muligt at skimme en tekst – ikke med sine øjne men med søgefunktionen. Naomi Baron påpeger i *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World* negative konsekvenser af digitale teksters søgefunktion fordi læsere nu ikke tvinges til at læse en tekst i sin fulde, lineære længde, hvis de vil finde en bestemt information (knyttet til bestemte ord). De kan ganske enkelt søge sig frem til afsnit i

teksten hvor de relevante ord optræder, og nøjes med at læse dem. Det betyder ifølge Barons undersøgelser at eksempelvis studerende bruger mindre tid på en tekst, fordi de ikke læser den, men gennem søger den ([Baron, 2015, pp. 38-40](#)). Samtidig anerkender hun også de store fordele ved at tekstfremviseren genkender tegnsammensætninger og kan finde dem til læseren – dvs. at tekstfremvisningsprogrammet søger efter de karakterstrengene som brugeren har tastet ind.

I hypertext er referencer til andre tekster og indeksering gjort til digitale funktioner. Funktionerne er således ikke i sig selv noget nyt. Det er noget man allerede kan med en trykt tekst. Det er de samme funktioner, men uden udstrækning i tid og rum. Forestillinger om krydsrefereret tekst, om lettilgængeligt tekstnetværk og tekster som ikke er underlagt ophavsret, er ikke opstået med digitaliseringen af skrift. Det er derimod realiseringen af en række forestillinger om den ideale tekst.

2.1.2 Medialisering og medialekt – medialiseret og trykbar skrift

Da jeg et halvt års tid arbejdede som højskolelærer på Rødding Højskole i Sønderjylland var jeg først imponeret over hvor god jeg var til at forstå sønderjysk og også lidt ærgerlig på vegne af sønderjysk over at det ikke blev talt mere. Dog kun indtil det gik op for mig at de servicemindede indbyggere i handels- og højskolebyen Rødding stort set alle var villige til at skifte fra sønderjysk til en udtale der var meget mindre sønderjysk når de talte med mig som med en opvækst på Sjælland og otte år i København mest af alt lød københavnsk. Særligt på højskolens kontor var det udtalt. Her tog skolens administrationsansvarlige imod opkald fra hele landet, og hvis der var spørgsmål fra en fynsk pensionist om et sommerkursus, så svarede hun på tilnærmet fynsk; hvis en århusiansk butiksejer ringede med information om skolens nye musikudstyr, så svarede hun på tilnærmet århusiansk, og hvis en nordjysk tækkemand ringede for at give sit bud på ladens nye stråtag, så svarede hun på tilnærmet nordjysk. Når pedellen eller kokken kom med et praktisk spørgsmål blev der til gengæld talt så sønderjysk at jeg ikke altid opfattede hvad det handlede om. Det var ikke bevidst sproglig akkommodation; det var i det hele taget ikke bevidst, men snarere en føling med sprogets regiolektale forskelle. Det var et eksempel på sproglig akkommodation i tydelig, effektiv og yderst charmerende form. Akkommodation sker overalt og hele tiden som beskrevet i Mariannes Rathjes ph.d.-afhandling *Generationssprog i mundtlig interaktion. En sociolingvistisk undersøgelse af generationsspecifikke sproglige og interaktionelle træk* ([Rathje, 2008](#)).

Det er den samme føling med sproglige forskelle man møder hos mange unge når det gælder *medialektale* forskelle. Hver *medialekt* har sin medialektale litteracitet som skal beherskes før kommunikation og interaktion bliver vellykket i mediet. Imidlertid synes mange, især unge, meget hurtigt at kunne tilpasse sig og deres sprog til et hvilket som helst

nyt og populært medie. De mestrer ikke blot det enkelte medie, men evner at tilpasse sig til ethvert medie og enhver medialekt.

Med fremkomsten af digital hypertext er mulighederne for medialisering af kommunikation i almindelighed og interaktion i særdeleshed ekspanderet. Måderne hvorpå man kan informere, kommunikere og interagere er med digital, transmitteret skrift nærmest uendelige.

Opfindelsen og opbygningen af telegrafnettet i det 19. århundrede markerede en begyndelse på et skriftsprog som er medieafhængigt snarere end afhængigt af den der skriver. Det minimalistiske telegrafsprog var tilpasset et medie hvor hvert eneste ord var kostbart og tidskrævende. Siden telegrafens fremkomst og især i det seneste halve århundrede, er der med den teknologiske udvikling og anvendelsen af skriftsprog i utalige forskelligartede elektroniske medier, opstået mulighed og behov for forskellige skrivemåder til forskellige medier. Telegrafnetværket er for længst blevet overflødigt og erstattet af langt mere effektive teknologier og netværk til transmission af tekst og tale – nemlig telefonnettet og internettet og med et væld af forskellige kanaler til interaktion såsom mail, sms og sociale medier. Stig Hjarvard kalder denne udvikling for *medialisering* af samfundet og forstår med det begreb:

“(...) den proces, hvor samfundet i stigende grad underlægges eller bliver afhængigt af medierne og deres logik. Denne proces er kendetegnet ved en dobbelthed af, at medierne selvstændiggør sig som en institution i samfundet. Som konsekvens må den sociale interaktion både inden for enkelte institutioner, mellem institutioner og i samfundet som helhed foregå gennem medierne.” ([Hjarvard, 2008, p. 28](#))

De forskellige måder at skrive på som knytter sig til det enkelte medie, kalder han *medialekt*. Hjarvard tilslutter sig David Crystals udlægning af det fælles for medialektene, nemlig at de blander konventioner fra skrift og tale, og at de er mere end blot en blanding af disse to men *”tale+skrift+elektronisk medierede egenskaber”* ([Crystal, 2001, p. 48](#)). Hjarvard nævner ikke direkte telegrafsproget men det kunne også regnes for en sådan medialekt – om end tidligere end det Hjarvard regner for medialisering. Hjarvard påpeger at det er i det seneste halve århundrede med fremkomsten af elektroniske og digitale medier at medialekt er alvor er vundet frem. Med det er behovet for en betegnelse opstået. Enkelte medier såvel som medialekt er forsvundet igen, mens andre ligner faste størrelser i mellem menneskelig kommunikation i mange år frem. Således har vi for tiden bl.a. sms-medialekt, mail-medialekt, chat-medialekt, facebook-medialekt, og instagram-medialekt ([Hjarvard, 2008, p. 148](#)). Siden Hjarvard skrev *En verden af medier : medialiseringen af politik, sprog, religion og leg* er der desuden opstået en snapchat-medialekt og en tinder-medialekt og nye medialekt bliver ved med at dukke op sammen med nye medier. For Hjarvard er medialektene knyttet til elektroniske medier, men man kunne udvide begrebet til også at dække forskellene på

hvordan man skriver til et medie som en runesten, en skriftrulle og en trykt bog. I denne afhandling vil medialektter imidlertid referere til den måde hvorpå der bliver skrevet i de medier Hjarvard beskæftiger med – nemlig primært elektroniske medier fremkommet i den sidste halvdel af det 20. århundrede og frem ([Hjarvard, 2008, p. 29](#)). Der er imidlertid ikke nødvendigvis én medialekt per medie. En medieplatform som Facebook har flere medialektter knyttet til sig, da der er forskel på skrivemåden når man laver en statusopdatering der kan læses af en stor og forskelligartet gruppe mennesker, eller om man skriver til én eller få bekendte. Der kommer hastigt nye medier og dermed nye medialektter til, mens nogle har kort levetid og endnu andre i hastigt tempo forandrer og udvikler sig med medierne og mediebrugernes behov. Med medialektter er der tale om sproglig variation og om sprogforandring. De adskiller sig dog fra andre sproglige ”-lektter” som dialekt, sociolekt og kronolekt ved ikke at være knyttet til social, geografisk eller tidsmæssig variation:

”Medialektter er ikke som dialektter knyttet til lokaliteten eller som sociolektter knyttet til social placering, men er i stedet relateret til kommunikationskanalen, dvs. mediet og genren. Det betyder, at det enkelte menneske kan anvende flere forskellige medialektter, afhængig af hvor mange forskellige medier han eller hun bruger. I modsætning hertil vil dialektter og sociolektter for det enkelte individ være mere uforanderlige og entydige størrelser; de er netop kendetegnet ved at de ”røber” sprogbrugerens geografiske eller sociale herkomst, uanset om han eller hun ønsker at give denne information. Medialektter er kendetegnet ved, at sprogbrugerne anvender dem – bevidst eller ubevidst – i specifikke brugssituationer, alt efter hvad der er formålstjenligt, og den enkelte sprogbruger kan sædvanligvis bemestre flere medialektter.” ([Hjarvard, 2008, p. 151](#))

Medialektterne er altså, ifølge Hjarvard, knyttet til mediet og mediet alene. Han uddyber efterfølgende hvordan forskelligheden opstår inden for den samme persons anvendelse af forskellige medier:

”Teknologien udgør en materialitet, hvis egenskaber ikke tillader alle former for kommunikativ interaktion med brugeren, men netop afgrænser et sæt af mere eller mindre oplagte brugsformer, ligesom den virker strukturerende ind på kommunikationen. En given teknologis kommunikative affordances er både mulighedsskabende, begrænsende og strukturerende for interaktionen.” ([Hjarvard, 2008, pp. 148-149](#))

Han peger desuden på at netop hypertextens løsrivelse fra det fysiske rum er grundlæggende for medialektterne. Med links og digital forsendelse kan interaktion med digitale tekster være samtidig selvom den ikke er sammesteds. Hjarvard påpeger at digitale medier ændrer interaktionen, ikke ved at være mere eller mindre virkelig end anden interaktion, men ved at de interagerende er adskilte i rum.

"I forhold til [...] ansigt til ansigt-kommunikation udmærker medierne sig ved at kunne forlænge interaktion i tid og rum: man kan meget hurtigt interagere med personer, der befinder sig på et hvilket som helst sted på jordkloden, hvorfor interaktion ikke længere er afhængig af at befinde sig på samme tid og sted." ([Hjarvard, 2008, p. 42](#))

Det fører ham videre til den pointe som går igen overalt hvor digital tekstforsendelse og sammenlinkning finder sted: nemlig at den medialiserede interaktion er mere situationsafhængig end den ikke-medialiserede:

"Medialekt vil i sagens natur være mere situationsafhængige, al den stund at de er afhængige af den mediemæssige kontekst, som sprogbrugeren indgår i. Det enkelte individ vil derfor typisk bemestre flere medialekt, som vedkommende mere eller mindre gnidningsfrit kan veksle imellem." ([Hjarvard, 2008, p. 152](#))

Fordi situationen er så vigtig for medialiseret interaktion, betyder det at de interagerende må være situations- og mediebevidste i deres valg af skrivestil. Det der fungerer i en sms fungerer måske dårligt i en mail – eller det fungerer slet ikke. På snapchat er billedet det bærende element, og det skrevne må nødvendigvis stå i relation til billedet, mens en mail for det meste har skrift som centralt element. De forskellige medier bruges i forskellige sammenhænge og med forskellige grader af formalitet og forskellig størrelse af modtagergrupper. Sådan formes det som er muligt og meningsfuldt at kommunikere igennem det enkelte medie, og derigennem skabes medialektene. Når mediet ændres eller de interagerendes måde at bruge mediet på ændrer sig – måske fordi formålet med interaktionen ændrer sig – så ændrer de enkelte medialekt sig også.

Stine Lomborg beskæftiger sig med sociale medier og forskellige måder at kommunikere på i sociale medier. Hun omtaler ikke de forskellige kommunikationsmåder som medialekt men som forskellige *kommunikative genrer* ([Lomborg, 2013](#)). Genrebegrebet bruger hun netop til at understrege de sociale mediers dynamiske karakter. Dynamikken opstår i kraft af løbende tilpasninger på softwareniveau der har til formål at akkommodere det enkelte medie til forskellige brugssituationer ([Lomborg, 2013, p. 98](#)). Det er *medialekt* der vil blive anvendt som begreb i denne afhandling, men med den tilføjelse at medialekt skabes og *kontinuerligt forhandles* i fleksible medier hvis software løbende tilpasses brugssituationerne de er lavet til, sådan som Lomborg altså beskriver det. *Medie* og *medialekt* står således i et dialektisk forhold til hinanden, hvor mediet former medialekten og omvendt.

En række medialekt er beskrevet og undersøgt på dansk. Ditte Laursen undersøgte i sin phd-afhandling *Det mobile samtalerum : unges kommunikations- og samværsformer via mobiltelefonen* hvordan unge bruger sms til interaktion ([Laursen, 2006](#)), Eva Skafte Jensen har undersøgt sms'er og mails ([Kragh, Skafte Jensen, & Strudsholm, 2014](#); [Skafte Jensen, 2015](#)), Marianne Rathje har undersøgt sproget i en række nye medier ([Rathje, 2013, 2015](#)); Tina Thode Hougaard har bl.a. undersøgt chat, facebook og hashtags (det er diskutabelt om

hashtags kan betragtes som et medie i sig selv) ([Hougaard, 2014, 2015](#)), og Anette Grønning har undersøgt sprog i email ([Kress, 2003](#); [Skovholt, Grønning, & Kankaanranta, 2014](#)). Der er mange andre nye medier hvis medialekt man kunne undersøge, og som for de flestes vedkommende også har forskningens interesse. Her tænker jeg særligt på de billedebårne nye medier såsom snapchat og instagram – særligt snapchat er svært tilgængeligt som forskningsobjekt fordi det som oftest fungerer som en-til-en-kommunikation, og fordi snappen forsvinder efter ni sekunder. Tinder og lignende dating-apps er en gruppe af nye medier som også har egne medialekt der hastigt ændrer sig med forandringer i de teknologiske muligheder. Hvor datingsider før skulle fungere på en computerskærm, skal de nu kunne fungere på en mobiltelefonskærm.

I denne afhandling er det et af de *mindst* medialiserede af alle hypertextmedierne der er det centrale. Det er skriveprogrammet som vil blive nærmere beskrevet i afsnit [5.3](#). Skriveprogrammet bliver ikke af Hjarvard medregnet og omtalt som et medie med en medialekt. Skriveprogrammet som medie er nok i det hele taget blevet lidt overset. Word er ikke som Facebook, MSN og Snapchat skabt målrettet som interaktionsmedie. I skriveprogrammer møder man ikke en opsætning på softwareniveau som specifikt er tilegnet og formet til én bestemt (interaktionel) brugssituation. Imidlertid er Word stadig et medie som kan bruges og bliver brugt til interaktion og kommunikation, selvom om det i vid udstrækning er skabt som en hypertextudgave af papirmediet. Dette vil også blive nærmere beskrevet i afsnit [5.3](#).

I forlængelse af denne gennemgang af begreberne *medialekt* og *medialisering*, vil jeg opstille et modsætningspar til brug for de senere analyser – *medialiseret skrift* og *trykbar skrift*. I denne sammenhæng er *medialiseret skrift* betegnelsen for skrift i digitale medier der er skabt til så specifikke brugssituationer at en særlig medialekt udvikler og tilpasser sig både situation og medie. Medialiseret skrift har som oftest til formål at være interagerende. *Trykbar skrift* er i denne sammenhæng betegnelsen for skrift som kan printes og fungere uproblematisk som trykt tekst. Det er typisk længere tekster som hvad end de er skrevet digitalt eller på papir, kan læses løst fra den kontekst de er skrevet i. Formålet med *trykbar skrift* er oftest formidling af viden, meninger eller stemninger.

At sætte et skel mellem medialiseret skrift og trykt skrift, sådan som Hjarvard implicit gør, er bestemt til diskussion. *Bogen* lever fuldt op til det der almindeligvis betegnes som et medie. En boghistoriker som Henrik Horstbøll omtaler således konsekvent den trykte bog som et medie i *Meningmands medie : Det folkelige bogtryk i Danmark 1500-1840* ([Horstbøll, 1999](#)). Sociolog Niklas Luhmann pointerer at mediernes udvikling og påvirkning på samfundet for alvor begynder med ibrugtagning af trykpressen ([Luhmann, 2002, p. 17](#)). Medialisering er som tidligere nævnt de seneste årtiers udvikling i brug af overvejende digitale medier til sociale, interaktionelle formål. Den *trykbare skrift* er for så vidt medialiseret

idet den netop er tilpasset det trykte medies "hardware", men den er ikke som *medialiseret skrift* i kontinuerlig forandring på softwareniveau.

2.1.3 Multi- og monomodalitet

Gunther Kress beskæftiger sig med hvordan man skaber mening gennem at udvælge og sammensætte modaliteter, så budskabet bedst muligt kommer frem. Modaliteter er metoder til kommunikation som genkendes og anerkendes i en given kultur. Alment kendte og anvendte modaliteter i vores samfund er tale, stillestående billeder, levende billeder, skrift, layout, lyd, gestik, musik, 3D-modeller og farver ([Kress, 2010, p. 28](#)). *Multimodalitet* er repræsentationer i mange modaliteter som hver især er udvalgt ud fra de kommunikative potentialer de har retorisk ([Kress, 2010, p. 22](#)). Kress definerer multimodalitet således:

"Multimodality, that is, representations in many modes, each chosen from rhetorical aspects for its communicational potentials." ([Kress, 2010, p. 22](#))

Det er en definition der, som minimum, kræver en uddybning af hvad Kress forstår ved *repræsentationer* og *modus*. For at begynde med *modaliteter*, så bliver det af Kress defineret som:

"Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication. (...) Different modes have different potentials for making meaning. These differing potentials have a fundamental effect on the choice(s) of mode in specific instances of communication." ([Kress, 2010](#))

Efterfølgende gennemgår han som eksempel på en modalitet de potentialer *skrivning* har som bl.a. er syntaks og grammatik og leksikalske, tekstuelle, social-semiotiske og grafiske ressourcer. I denne afhandling vil definitionen af begrebet *multimodalitet* være:

Multimodalitet er fremstillinger af viden og informationer hvortil der bruges flere modaliteter. Disse fungerer indlejret i konteksten og er valgt efter hvad der bedst muligt får budskabet frem, således at den samlede fremstilling kommer til at tjene sit formål. Det er stort set det samme Gunther Kress' definition af begrebet ([Kress, 2010, p. 26](#)). Multimodale tekster behøver ikke være digitale, men digital tekst med de hypertextuelle funktioner links og aktiv tekst kombineret med computeres mulighed for at afspille lyd og levende billeder gør digitale tekster til en oplagt materialitet for multimodalitet. For Kress er det fundamentalt at se skrift som mere end kombinationer af en begrænset mængde skrifttegn. Kress beskæftiger sig med alt hvad der former og farver skriften; alt hvad der sammen med skriften skaber mening ([Kress, 2010, p. 1](#)). Kress beskæftiger sig bl.a. med tekster såsom skilte, illustrationer, tegninger, hjemmesider og endda bygninger. Det er tekster som typisk skal kunne videregive

ganske meget og ganske kompleks information meget hurtigt. Tekster hvor skrifttegn langt fra altid er de mest egnede.

Som ideelle multimodale tekster fremhæver Kress ofte digitale medier såsom hjemmesider, YouTube, blogs og wikis. Her er læserne ikke passive, men snarere aktive besøgende, som kan navigere rundt og endda i visse af dem, selv generere indhold og interagere med andre 'besøgende' (Kress, 2010, p. 22). Kress forudser derfor en væsentlig forskel på den generation der nu vokser op som er vant til at skabe mening og interagere gennem uendelige lettilgængelige modaliteter og kombinationer af modaliteter, og generationerne før dem som har været vant til en begrænset mængde modaliteter og til primært at skabe mening ved at holde sig inden for en eller enkelte modaliteter (Kress, 2010, pp. 38-39). Den unge generation kommer ikke til at holde sig til et system eller til en modalitet, men kommer tværtimod til at vælge modaliteter efter forholdene, og efter hvordan de bedst kan formidle den betydning de ønsker at få frem. Kress opfatter på ingen måde multimodalitet som noget der er kommet med de digitale muligheder vi har i dag. Digitale kommunikationsformer intensiverer blot vores muligheder for multimodalitet (Kress, 2010, p. 13). Han ønsker at gøre op med det han opfatter som den traditionelle forestilling om at alt hvad der er vigtigt og betydende bliver båret af den alfabetiske skrift (Kress, 2010, pp. 47-49).

Det modsatte af Kress' multimodale tekster er tekster som udelukkende eller overvejende består af én modalitet – fx skrift. Disse tekster kan man med en udvidelse af Kress' terminologi betegne som *monomodale*. Fuldstændigt monomodale tekster er imidlertid svære at forestille da Kress også regner layout for en modalitet (Kress, 2010, p. 79). *Multimodale tekster* skal derfor forstås som tekster med mange modaliteter og *monomodale tekster* som tekster med få modaliteter. I multimodale tekster er der et bevidst eller ubevidst mål om at blande modaliteter på den mest hensigtsmæssige måde for at opnå den ønskede mening. Monomodale tekster derimod er skrevet med et bevidst eller ubevidst mål om at begrænse sig til én modalitet – eller i hvert fald så få som muligt.

Monomodalitet har ubevidst været det naturlige udgangspunkt i de århundreder papiret har været det næsten eneherkende skriftmateriale. Det er ikke længere tilfældet og der er derfor opstået et behov for betegnelser til både tekster med én eller få modaliteter og tekster med mange modaliteter. En simpel definition af monomodalitet kunne være:

Monomodalitet er fremstillinger af budskaber, hvortil der er valgt og udelukkende benyttes en enkelt modalitet som er struktureret og formet efter hvad der bedst muligt får budskabet frem, således at den samlede fremstilling kommer til at tjene sit formål.

Traditionelt har man behandlet kommunikation som om det bestod af en række monomodale tegnsystemer, som særligt i skolesammenhæng og academia har været behandlet, tillært og anvendt adskilt. Tekst-, musik-, teater- og kunstvidenskab har studeret og holdt sig til henholdsvis tekst, toner, tale og billeder. Multimodale – eller i hvert fald

flermodale – fremstillingsformer er imidlertid naturligt forekommende også før skærmmedierne blev almindelige, som det også ses af eksemplerne på flermodale børnebøger der bliver præsenteret i afsnit 3.2.2. Tekster illustreres ofte med billeder; sang er en kobling af musik, tekst og tale; tale kan inkludere tekst og musik og ledsages ofte af bevægelse. De multimodale, sammenflettede fremstillingsformer er standarden om end det ikke hidtil har været sådan man har undersøgt og undervist i dem ([Kress, 2010, p. 26](#)).

2.2 DIGITAL LITTERACITET

Da jeg gik i folkeskole i 90'erne fik man i fagene dansk og matematik to karakterer for skriftlige afleveringer – en for opgavebesvarelsen og en for *orden*. Ordenskarakteren blev givet ud fra hvor ordentligt den tekst man afleverede, så ud. Det gjaldt om at sætte tekst eller regnestykker pænt og overskueligt op, og det gjaldt nok især om at have en pæn håndskrift. Det havde jeg ikke. Ordenskarakteren skulle motivere os til at skrive så pænt som muligt og til at øve vores håndskrift. Min håndskrift var imidlertid uhelbredeligt elendig og blev af flere lærere diagnosticeret enten som ”matematikerhåndskrift” eller som ”drengehåndskrift”, hvilket for begge betegnelsers vedkommende betød at den var overraskende grim. Jeg begyndte derfor tidligt at se mig om efter en anden løsning. Da jeg var 13 år gammel og skulle til at begynde i syvende klasse, fik mine forældre en computer med skriveprogrammet Word Perfect og en printer. Når man afleverede computerskrevet tekst, blev ordenskarakteren givet for layout i stedet for håndskrift – i praksis var det svært at få andet end en middelkarakter. Det betød at jeg ved at skrive på computer kunne hæve min ordenskarakter fra bunden til midten, og samtidig slippe for gang på gang at blive bedt om at være mere omhyggelig med mine i forvejen faktisk omhyggeligt nedskrevne kragetæer. De af mine klassekammerater som fik topkarakterer for deres pæne ”pige-håndskrift”, fortsatte naturligvis med pen og papir. Jeg kom aldrig til at skrive og strukturere en længere tekst i hånden igen og har altså ikke gjort det siden sjette klasse. I dag er alt fra ønskelister til indkøbssedler noget jeg skriver digitalt på telefonen eller min bærbare computer. Det blev muligt at vælge mellem computer og papir til årsprøver og eksamener i skriftligt dansk, mens jeg gik i folkeskolen og gymnasiet. I matematik var det endnu ikke muligt, og både jeg og mine matematiklærere kæmpede for at tyde skriften i mine blækregninger. Til folkeskolens afgangseksamen i matematik dumpede jeg i orden. At skrive læseligt med en pæn og ensartet håndskrift var en vigtig del af den *litteracitet* man som skoleelev skulle tilegne sig, da jeg begyndte i folkeskolen i 1991, fordi håndskriften var den eneste skriftform som var tilgængelig for langt størstedelen af eleverne. Da jeg gik ud af folkeskolen i 2001, var færdigheder i skriveprogrammer som Word Perfect⁸

⁸ Word Perfect er et skriveprogram lanceret af Corel. Det var meget udbredt i 90'erne, men er i dag blevet overhalet af Microsoft Word.

blevet sidestillet med håndskriften, og siden er håndskriftens betydning svundet yderligere ind.

Håndskrift er i skolesammenhæng stort set blevet afløst af skriveprogrammer som Microsoft Word. Ordenskarakteren i folkeskolen er afskaffet – dog indgår layout i den samlede bedømmelse.⁹ Der kan stadig være forskel på om man afleverer en ”ordentlig” tekst eller ej. Nogle elever behersker Word-programmet bedre end andre, og nogle går mere op i det end andre. Skriveprogrammer og digital tekstbehandling er siden jeg begyndte i skolen, blevet inkluderet i *litteracitet* – i hvert fald i det danske skolesystem.

I de følgende afsnit er der først en præsentation af begrebet *digital litteracitet* som det vil blive brugt gennem denne afhandling (afsnit 2.2.1). For at definere dette begreb præcist er der også en præsentation af begrebet *litteracitet*, som er mit valg af en dansk termækvivalent til det engelske *literacy*. *Litteracitet* ses brugt på dansk i sjældne tilfælde og hyppigere på svensk. *Literacy* er givetvis det mest frekvente på dansk, men *litteracitet* er mere mundret i bøjet form.

Litteracitet er et umådeligt alsidigt begreb og kan i sin bredeste form bruges om næsten alle former for færdigheder. Det betegner dog oftest formidlingsfærdigheder, og oprindeligt betegnede det læse- og skrivekundskab, herunder læse- og skrivefærdigheder. Man kan se det brugt som metaforiske udvidelser om andre former for formidling end den skriftlige – fx musisk litteracitet, kulturel litteracitet og matematisk litteracitet (også kaldet *numeracitet* – på engelsk *numeracy*) (Kress, 2003). I denne afhandling er det ikke *litteracitet* som overordnet begreb der er relevant, men derimod et af underbegreberne – nemlig *digital litteracitet*. Det vil blive uddybet senere. Først skal *litteracitet* beskrives nærmere.

Begrebet *litteracitet* har i denne sammenhæng de samme udfordringer og kræver samme forbehold som Gunther Kress giver udtryk for i *Literacy in the New Media Age*:

”In English-speaking context, we have this word ‘literacy’. As it is being used in ever-extended meanings, we might decide to stretch its use still further to cover any resource in the making of any ‘message’, whether through word or image or otherwise. For me, two reasons speak against that. One is that we need to be aware that other languages do not have such a word. They name the field differently: alphabetismus in German; alphsbetisme, in French as in other romance languages. In languages which do not use a version of the alphabet, Chinese or Japanese for instance, quite different wordings exist: in Japanese, for instance ‘the recognition of letters’ (mon-mou); in

⁹ Ordenskarakter blev førhen givet som én af to karakterer ved skriftlig fremstilling til 9. klasses afgangsprøve. Den blev givet som vurdering af håndskrift og opsætning i elevernes tekster. I dag gives der én samlet karakter hvor *orden og layout* indgår som ét af seks punkter. Her vurderes det: ”I hvilken grad eleven formår at udnytte de layoutmæssige muligheder, der er i et tekstbehandlingsprogram og layoute i forhold til skrivenren.” (Undervisningsministeriet, 2016b).

Chinese there are a range of phrases, for instance 'know-character-ability', 'normal raise/bring-up', 'to have received education'.

Of course, we could attempt to insist that as the English language already rules the world, the English word literacy should do also, or that other languages should at least produce translations of this word, as in *lettramento* in (Brazilian) Portuguese, or *Literalität* in German-speaking contexts. Of course, we might reflect on what the differences in naming actually mean, and whether the extension of the English word literacy to all contexts of communication, or to other cultures, to their languages and to their ways of representing, is really the best way to go. A vast range of meanings is gathered up in the word; in anglophone context it can be anything from 'making reliable links between the letters of a written text and the sounds of speech' to 'being able to make readings of texts of the elite, which conform to the readings of the elite culture'. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has. Something that has come to mean everything, is likely not to mean very much at all." ([Kress, 2003, p. 22](#))

Dansk har ikke, foruden altså det fordanskede *litteracitet*, et egentligt ord for skrive- og læsekundskab sådan som det engelske *literacy*, men har derimod *alfabetisme* som udelukkende betegner kendskab til alfabetet, mest brugt som negeringen *analfabetisme* om manglende kendskab til alfabetet. Dermed ligner det danske sprog andre germanske og de romanske sprog sådan som Kress beskriver. Litteracitet kan i sin bredeste betydning være alle former for transkription af ord eller ideer som Kress her beskriver:

"Literacy can [...] be any system of transcription or recording, whether of sound or ideas. If it can be both the technology of transcribing sounds or for transcribing ideas, or mixtures for the two, then 'literacy' has come to mean 'transcription system' simply, and the decision for us to settle is then what it is we want to transcribe and how, and with what resources, we wish to transcribe or record it." ([Kress, 2003, p. 27](#))

Herefter påpeger Kress behovet for at indsnævre betydningen for at ikke alt fra musik til tal indgår som litteracitet ([Kress, 2003, p. 27](#)). *Litteracitet* skal i denne i denne sammenhæng forstås bredere end *alfabetisme* og bredere end *læse-skrive-færdigheder*. Der er tale om mere end færdigheder – nemlig om *kundskab* forstået således at der er tale om mere end det at kunne tyde og afkode en tekst ord for ord. David Barton beskriver i *Literacy : an introduction to the ecology of written language*, hvordan ord som læsning, skrivning og litteracitet kan betyde alt fra mekanisk oplæsning til utallige niveauer af tolkning af en tekst ([Barton, 2007, p. 18](#)). Litteracitet skal her forstås bredere end det mekaniske i at omsætte tegn til ord. Samtidigt skal det forstås smallere end *dannelse* og *uddannelse* som ellers også kræver læse- og skrivekundskab, men også mere end det. Litteracitet er altså i denne sammenhæng det samme som *læse- og skrivefærdigheder* og *-kundskaber* blot terminologisk sammenfattet med et enkelt ord.

2.2.1 Digital færdighedstilegnelse, litteracitet og dannelse

Digital litteracitet er den centrale form for litteracitet der vil blive undersøgt i denne afhandling, hvor det indsamlede materiale alt sammen er tekster skrevet med tastatur og fremvist på skærm. Barton benytter termen *computer literacy* og mener med den de færdigheder og kundskaber der skal til for at kunne håndtere og anvende en computer ([Barton, 2007, p. 22](#)). I denne afhandling skal *digital litteracitet* forstås tættere knyttet til skrift. Kundskaber i at kunne kode et computerspil eller spille et computerspil er perifere i forhold til *digital litteracitet*. Det kunne i stedet kaldes *spillitteracitet* eller *gaming literacy*). Derimod er fokus på digital tekst, digital tekstformidling og digital interaktion. Definitionen på *digital litteracitet* som vil blive anvendt i afhandlingen er *de kundskaber der skal til for at kunne læse og skrive, kommunikere, interagere og formidle meningsfuldt i sammenhængen med digitale læse, skrive- og tekstforsendelsesredskaber*.

Behovet for digital litteracitet er opstået med overgangen fra papir til skærm som primært skriftmateriale. Skærmen giver andre muligheder end papiret. Det er udgangspunktet i denne afhandling at skærmen med sine digitale og hypertextuelle muligheder har en anden logik end bogen. Kress peger særligt på at billedet som modalitet er blevet langt mere udtalt og centralt på skærm end det var i trykte bøger førhen.

"The book was organised and dominated by the logic of writing, the screen is organised and dominated by the image and its logic." ([Kress, 2003, p. 19](#))

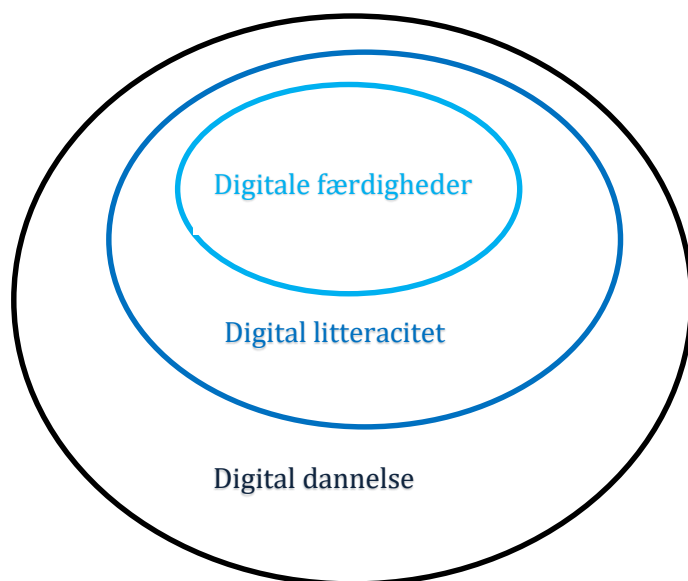
Endvidere påpeger han at man i dag i trykte medier ser en udvikling hen imod skærmens brug af billeder og struktur:

"The combined effects of the changes in media and in the uses of modes reach further still; they are not confined to the screen, but affect all media and all modes. The modes which dominate the dominant medium, the screen – spatially organised arrangements of image and writing in specific layouts – have come to dominate pages of all kinds, and the book as well. It has frequently been commented on that the pages of newspapers and magazines are more and more like the screens of certain television programmes. [...] new textbooks are not 'books' in the older sense: carefully structured, coherent expositions of knowledge, knowledge to engage with reflectively and to 'absorb'. The new 'books' are often collections of worksheets; no careful development of complex coherent structures here, and no deliberate carefully reflective engagement with these pages. These are books to work with, to do things with, to act with and often to act on." ([Kress, 2003, p. 21](#))

Logikken i tekster skifter altså ifølge Kress fra at være centreret om skrift til at være centreret om billeder, når det primære medie går fra at være papir til at være skærm (vær opmærksom på at *image* på engelsk er en bredere betegnelse end billede almindeligvis er på dansk – med *billeder* skal der altså her forstås alle former for visuelle repræsentationer). Det er i Kress'

terminologi et skift fra en primær modalitet (skriften) til en anden (billedet) og med dette skift i modalitet skifter altså logikken. Hvor skriften førhen var noget man skulle indoptage og reflektere over, skal det nu være noget man kan gøre noget med og handle på.

Digital litteracitet handler om at kunne styre budskaber i digitale medier. Det er ikke ét sæt af færdigheder, men skal tilegne sig, men derimod en bred vifte af kundskaber i forhold til hvordan digitale tekster med deres fleksibilitet og evige foranderlighed fungerer når man formidler og interagerer. Digital litteracitet er egentlig mange litteraciteter med et utal af kombinationer af medialektter, konventioner, teknologier, programmer og brugerflader som man skal kende, forstå og have fornemmelse for. Først og fremmest er digital litteracitet forståelse for hvordan man formidler viden, budskaber og holdninger med hypertextens virkemidler i en foranderlig og broget masse af skærmbaserede kommunikationskanaler.



Figur 3 – Forholdet mellem digitale færdigheder, digital litteracitet og digital dannelse i forsimplet form: Man kan ikke have digital litteracitet uden digitale færdigheder, og man kan ikke have digital dannelse uden digital litteracitet.

Et begreb som ligger op ad digital litteracitet er *digital dannelse*. Også *digital dannelse* kræver digitale færdigheder og mere end det. *Digital dannelse* er et bredere begreb end *digital litteracitet* ligesom *dannelse* er bredere end *litteracitet*, men grænserne er ikke skarpt opstillet. For at være digitalt dannet skal man have kendskab til og forståelse for alt fra digitale spor på nettet til egne og andres ophavsrettigheder til tekster og billeder på sociale medier. *Digital dannelse* er også digital høflighed, god opførsel på sociale medier og forståelse for digitalt privatliv. *Digital dannelse* kræver viden om og fornemmelse for hvor og hvordan man skriver, og hvem der kan læse det. *Digital dannelse* er således *digitale færdigheder*, *digital litteracitet*, *digital etikette* og *digital sikkerhed*. Ofte hører man digital dannelse i forbindelse

med børn der mobber digitalt uden måske helt at forstå den digitale udstrækning, og om folk der bliver snydt eller beluret på grund af manglende viden om digital sikkerhed, men begrebet dækker bredere end det. I *Digital dannelse: Udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF og VUC* ([J. Tække & Paulsen, 2015](#)) er en række aspekter af digital dannelse undersøgt – særligt problematikker omkring koncentration og distraktion i undervisningen. Begrebet *digital dannelse* bliver også nærmere beskrevet. Forholdet mellem *digitale færdigheder*, *digital litteracitet*, og *digital dannelse* er i Figur 3 illustreret i forsimplet form.

2.2.2 Papir- og skærlitteracitet

“When future generations are quite accustomed to sitting at a key-board and “typing” an audio-visual product that incorporates sounds, letter-forms and pictures systematically interrelated, they will have acquired a new concept of writing, a new concept of literature, a new concept of language.” ([Harris, 2000, p. 242](#))

Med computere, skærme og internet er mulighederne for at kommunikere multimodalt øget. Med disse muligheder kommer også behov for nye vaner og især nye kundskaber og en ny forståelse af hvad det indebærer at beherske litteracitet. At kunne formidle multimodalt som det er beskrevet i afsnit [2.1.3](#), kræver at man behersker koblinger af forskellige modaliteter på måder så det giver mening i konteksten. At være *multiliterate* kræver adskilligt mere end blot at være *literate*. Litteracitet kræver at man kan tyde skrift og dermed opnå forståelse, samt at man mestrer kodning af skrift og dermed kan producere monomodale tekster. At være *multiliterate* derimod kræver at man mestrer en række forskellige modaliteter samt har færdigheder i at sammenkoble dem og skabe mening gennem disse koblinger. Man kan altså sagtens være *illiterate* stillet overfor en multimodal tekst, selvom om man i traditionel forstand mestrer litteracitet.

Multilitteracitet kan være nødvendig også for at forstå tekster som ikke er digitale. Mens digitale tekster typisk så multimodale at multilitteracitet er en nødvendighed for at kunne tyde og forstå dem. I multimodale tekster skabes dele af meningen i måden hvorpå forskellige modaliteter er koblet sammen. Sammenkoblinger, links og placeringer er i sig selv betydningsbærende og kræver afkodning. Man kunne også tale om *papirlitteracitet* og *skærlitteracitet* som to forskellige pakker af skrive- og læsekundskaber. At man har den ene pakke, betyder ikke nødvendigvis at man også har den anden. For at opnå skærlitteracitet skal man have forståelse for multimodalitet og for de præmisser som skrift er underlagt på skærm. For at tilegne sig papirlitteracitet skal man omvendt have forståelse for monomodalitet, og for de præmisser som skrift er underlagt på papir. Disse to sæt af præmisser bliver gennemgået i [Kapitel 3](#).

2.3 ELEVER SOM SKÆRMMESTRE

”To a child, the computer is a fact of life, not necessarily more or less exciting than a football or a bicycle. It is important to emphasize here that computers are incorporated into a child’s world as they are encountered. They are not added on to the end as they might be for an adult.” ([Barton, 2007, p. 135](#))

Som David Barton påpeger er der et generationsskel mellem nutidens børn som er opvokset med digitale redskaber, og de voksne som er vokset op uden og først senere i livet har mødt, lært og vænnet sig til computere. Det er en del af den grundlæggende problematik i denne afhandling, at generationsskellet også gør sig gældende og er potentielt problematisk i forbindelse med skrivning. Her mødes to generationers forskellige sæt af praksisser og forventninger både i og uden for klasselokalet; når lærerne underviser eleverne i skrivning, og når eleverne skriver tekster som lærerne læser og bedømmer.

Dette afsnit er en introduktion til det generationsbillede der i sociologiske og lingvistiske undersøgelser bliver tegnet af de *digitale indfødte* med fokus på deres teksterfaringer, -praksisser og -forventninger. Fokus i afhandlingen er primært skrivning, men da læsning er uløseligt forbundet dertil, er forskning i læsning på skærm og papir også inddraget i dette afsnit.

En præcis definition og fastsættelse af skellet mellem de digitale indfødte og de digitale tilflyttere er ikke mulig fordi udviklingen og dermed overgangen har været glidende. I det følgende underafsnit, [2.3.1](#), bliver den definition af digitale indfødte som ligger til grund for afhandlingen, præsenteret med det forbehold at skellet i andre sammenhænge kunne være og bliver defineret anderledes. Det efterfølgende underafsnit, [2.3.2](#), beskriver de digitale indfødte gennem observationer fra de gymnasieklasser som blev besøgt i forbindelse med korpusindsamlingsarbejdet. Underafsnittet [2.3.3](#) sammenligner papirlæsning og skærlæsning. Det sidste underafsnit, [2.3.4](#), er en samlet karakteristik af de digitalt indfødte med udgangspunkt i de unge som har bidraget med tekster til afhandlingens tekstkorpus.

2.3.1 De digitale indfødte – definition og beskrivelser

Det svære, til tider umulige, ved at tale om generationer, er at det kræver at man placerer et generationsskel. I nogle sammenhænge kan det virke som om der ligefrem er generationskløfter, og skellet synes let at placere. Placeringen af skellet mellem den digitale generation og den før-digitale generation ligger på ingen måde lige for. Man kunne placere skellet ved dem der som voksne har haft og dagligt brugt digitale virkemidler – i så fald er det næsten alle som lever i dag. Der er dog en udbredt opfattelse af at det gør en forskel at være vokset op med digital teknologi, frem for at have mødt den som voksen. Skellet kunne derfor gå ved dem der ikke husker tiden før computere (fra ca. årgang 1980), ved dem der ikke husker tiden før internettet (fra ca. årgang 1990), dem der ikke husker tiden før smartphones

(fra ca. årgang 2000), eller ved dem der har lært at bruge tablets fra vuggestuealderen (fra ca. årgang 2010). At forsøge at sætte et årstal som skillelinje og dermed udnævne en bestemt årgang til at være markant mere digitale end årgangen før, er naturligvis en konstruktion som udelukkende har til formål at gøre det lettere at tale om og beskrive et fænomen, en tendens.

Naomi Baron kommer i *Always On: Language in an Online and Mobile World* ([Baron, 2008](#)) med sit bud på hvem der tilhører gruppen af digitale indfødte. Det samme gør John Palfrey og Urs Gasser i *Born Digital - understanding the first generation of digital natives* ([Palfrey & Gasser, 2008](#)) og Søren Schultz Hansen i *Årgang 2012 : socialliv og samvær i en tid med nye medier* ([Schultz Hansen, 2011](#)). I alle tre værker fremhæves mange af de samme problematikker omkring de digitale indfødte. Alle tre fremhæver det faktum at de børn der blev unge efter at smartphones med netadgang blev almindelige, ikke for alvor kender til at være offline. De kan være tilgængelige når som helst og hvor som helst. For dem er det lige så naturligt at være online eller i hvert fald potentielt at være det, som det var naturligt for deres bedsteforældre at være offline. Bedsteforældregenerationen havde naturligvis ikke et ord for "offline". De har intet behov haft for en betegnelse til det selvfølgelig. For dem der er unge i dag, er "online" efterhånden også så naturlig en tilstand at der heller ikke for dem er behov for skelnen mellem offline og online. Det er derimod forældregenerationen der har et behov for betegnelserne for at kunne skelne. Dem der er unge i dag, er ikke vokset op med internettet som et *cyberspace*¹⁰ uden for den fysiske virkelighed. De er blevet unge med sociale medieplatforme som en uundgåelig del af deres liv. I stedet for at kunne skabe sig en alternativ identitet på nettet sådan som unge, computerinteresserede kunne i 80'erne og 90'erne, er de på nettet med deres egen identitet. Instagram, Facebook og lignende platforme tilbyder ikke alternative identiteter, men derimod den samme identitet tilgængelig for alle i omgangskredsen når som helst og hvor som helst. I *Born Digital* pointerer Palfrey og Gasser at der for digitale indfødte, ikke er en skelnen mellem online og offline ([Palfrey & Gasser, 2008, p. 4](#)). Disse unge har én og kun én identitet som til gengæld kan være repræsenteret i mange forskellige fora. Disse fora er heller ikke entydigt digitale eller ikke-digitale for de unge kommunikerer med hinanden digitalt og ikke-digitalt alt efter hvad der passer bedst til situationen, budskabet og modtagerne ([Palfrey & Gasser, 2008, pp. 34-36](#)). Palfrey og Gasser pointerer også en væsentlig forskel på de digitale indfødte og de før-digitale. Dem der voksede op før kommunikation for alvor blev digital, har skullet genlære, hvordan man taler, skriver og læser. De har skullet lære en ny måde at kommunikere med hinanden og med systemerne i samfundet omkring os. De digitalt indfødte er vokset op med sms, snapchat og netaviser. For

¹⁰ *Cyberspace* defineres i Den Danske Ordbog som "den *tænkte virkelighed* som *skabes* ved hjælp af og formidles gennem computere – fx gennem virtual reality eller det verdensomspændende internet" ([DSL, åbnet 21. august 2016, min kursivering](#)). *Cyberspace* konnoterer således i højere grad end *internet* en separat virkelighed.

dem er digital tekst og tale det naturlige udgangspunkt ([Palfrey & Gasser, 2008, p. 4](#)). Det betyder omvendt at de digitale indfødte skal lære hvordan man skriver beskeder i hånden, udveksler billeder på papir og læser trykte aviser – hvis de ellers nogensinde får behov det. Det som er naturlige og selvfølgelige færdigheder for digitale indfødte, er tillærte og tilegnede færdigheder for generationen før dem. De digitale indfødte har ikke nødvendigvis let ved de færdigheder der var og er naturlige og selvfølgelige for generationen før dem. I afsnit [3.2](#) vil det blive gennemgået hvorfor det måske endda er sværere for de digitale indfødte at begå sig i de forrige generationers papirverden end det er for forældregenerationens digitale tilflyttere at begå sig digitalt. Palfrey og Gasser omtaler den før-digitale generation som *digital settlers* eller *digital immigrants* ([Palfrey & Gasser, 2008, pp. 3-4](#)). Det er en generation som sagtens kan læse artikler i *netaviser*, styre deres økonomi i *netbanker*, kommunikere i *netfora* og købe ind i *netbutikker*, men som netop konsekvent bruger ordstammen *net-*, foran disse fænomener næsten som et præfiks for at understrege forskellen på det digitale og ikke-digitale.

Naomi Baron beskæftiger sig både i *Always On* fra 2008 og i *Words Onscreen* fra 2015 med college-studerende som typisk er unge der er i begyndelsen af 20'erne. De vil altså være født omkring 1990 og frem. Det er dem hun refererer til som den nye generation med en markant anden tilgang til ord, læsning og skrivning end årgangene før dem.

Søren Schultz Hansen definerer og betegner de unge med den samme betegnelse som titlen på hans bog *Årgang 2012* ([Schultz Hansen, 2011](#)). Årgang 2012 er betegnelsen for de unge der fyldte 18 og dermed blev myndige i 2012 ([Schultz Hansen, 2011, p. 11](#)). Hans informanter er dermed på alder med dem, hvis skriftlige produktioner der vil blive set på i kapitel [6](#) og [7](#) i denne afhandling.

I *Always On*, *Born Digital* og *Årgang 2012* berøres mange af de samme temaer og mange af de samme karakteristika bliver fremhævet for de digitale indfødte. Der er også sammenhæng med de konsekvenser og forudsigelser Roy Harris og Gunther Kress fremlægger i *Rethinking Writing* og *Multimodality* ([Harris, 2000](#); [Kress, 2010](#)).

For the generation aged 25 and below, there seems at the moment little or no concern about what were to their elders – and still are – central questions of 'authenticity' 'legitimacy' of authorship of certain kinds of texts. In downloading, 'mixing' cutting and pasting, mashing, 'sampling', re-contextualization, questions such as where did this come from, who is the original/originating author' seem not the issue they once had been ([Kress, 2010, p. 24](#))

Udover at få placeret et generationsskel ved årgang 1985 påpeger Gunther Kress i dette citat flere essentielle temaer for beskrivelsen af de digitale indfødte, nemlig deres forhold til plagiat, autenticitet, originalitet, piratkopiering og deling. Ofte bliver det på dansk samlet under betegnelsen *ophavsret* eller efterhånden mest frekvent under det oprindeligt engelske

copyright. Kress' opfattelse af at de digitale unge ser ophavsrettigheder til tekstprodukter ganske anderledes end generationerne før dem, deles af de fleste der har beskæftiget sig med forskellene mellem digitale indfødte og digitale tilflyttere. Computerteknologien med dens mange måder at dele tekster på, har fra begyndelsen stået i modsætning til den prentede kulturs præferencer for forfatter, ejerskab og kontrolleret duplikering. Kulturen omkring prent havde dog ikke nødvendigvis behøvet at være sådan. Som gennemgået i afsnit [2.1.1](#) var det i høj grad oplysningstidens ideer der lå til grund i udbredelsen af prent, og her var vidensdeling vigtigere end ophavsret. Med computer- og især internetteknologien er mulighederne for vidensdeling yderligere forbedret.

"Open access is a particular salient issue wherever commitment to public interest is embedded in the cultural psyche. Nowhere have presumptions about the right to free access been clearer than in the grassroot computing community." ([Baron, 2008, p. 190](#))

Wikipedia er det mest kendte eksempel på open source med deres enorme gratis, brugergenererede vidensdatabase. Et kommercielt og copyright-baseret styrestem som Windows bliver udfordret af open access-aktøren Linux som endda er blevet slået op på et anti-windows-slogan: *In a world without walls and fences, who needs windows and gates?* Her spilles naturligvis på it-gigantens grundlægger Bill Gates og hans efternavn. Anti-sloganet afslører også en anden måde at tænke ejerskab på. Ifølge Linux-tilhængere bør man ikke som Windows og Gates kunne tjene penge på at sælge adgange, vinduer og porte til viden. Grundtanken er snarere som hos Wikipedia at viden og også systemer er noget vi giver til hinanden. Linux er ligesom Wikipedia open source og brugergenereret. En anden tendens er fildeling. Digitale indfødte ser i vidt omfang stort på copyright når det kommer til at dele og få tildelt digitale produkter.

"Many of the Digital Natives we interviewed believed that sharing music and movies online was acceptable because it caused no harm. To share a song or a movie over the Internet is not the same as, for instance, taking away a CD from a friend. If a Digital Native takes away the CD from a friend, he has it but the friend no longer does. But if he copies his CD collection over P2P, he has it – but so does his friend. In the case of P2P, the Digital Natives generally saw no direct link between copying something and causing a loss to someone." ([Palfrey & Gasser, 2008, p. 138](#))

Palfreys og Gassers interviews er allerede ved at være forældede. Fildeling er i dag ved at blive afløst af streamingtjenester. I dag vil de fleste af de digitale indfødte betale for abonnement på Spotify hvorefter de frit kan streame store mængder musik, på Netflix hvorefter de frit kan streame store mængder tv-serier, og måske også på Kindle hvor de kan hente e-bøger og lydbøger. Det er egentligt bemærkelsesværdigt at disse streamingtjenester er delt op efter modaliteter – at musik, levende billeder og tekst har hver sin

streamingtjeneste. Måske ændrer det sig, eller måske er det en meningsfuld opdeling også for de multimodale, digitale indfødte. Ofte dækker et telefonabonnement både telefon, sms, internet og et udvalg af disse streamingtjenester, så den digitale indfødte kun har én fast månedlig udgift at tænke på. Det er et opgør med ejerskab som nødvendighed for at kunne lytte til musik, se film og serier og læse bøger; for med streamingtjenesterne har man adgang til meget, men ikke ejerskab over noget. Teenagere har ikke længere brug for en samling af LP'er, CD'er eller digitale musikfiler for at kunne høre meget musik. De har heller ikke brug DVD'er eller bøger for at kunne se film eller læse. De behøver ikke andre genstande end deres telefon eller eventuelt en tablet for at have adgang til alt det der før fyldte musikforretninger, boghandlere og videoudlejninger.

Musik, film og tekst er blevet digitalt, og det betyder at en del leg, spil og andre aktiviteter også er rykket over på telefonen. De digitale indfødte bruger meget tid på digitale medier. Ikke nødvendigvis meget tid ad gangen, men de orienterer sig digitalt mange gange om dagen, gerne flere gange i timen. For de fleste flere end de kan tælle. Computere og telefoner er ikke slukkede bare fordi deres ejere ikke er aktivt i gang med at interagere fra dem. De digitale unge er, som pointeret, så meget og så ofte online at de ikke skelner mellem at være på og ikke at være det. En af problematikkerne ved at have så meget af sit liv digitalt er at den tekst man skriver og sender, de billeder man tager og deler, og de filmklip man optager og lægger på nettet, bliver der og kan findes og genfindes – også af personer og i situationer som de ikke var tiltænkt. Digitale filmklip, billeder og kommentarer bliver liggende og er tilgængelige også efter den situation de var skabt til. Søren Schultz Hansen har efter interviews med en række teenagere sammenlignet det med at en hel generation af teenagere får deres intime, private og personlige sager automatisk og uundgåeligt offentliggjort og derfor må øve sig på livet for åbent tæppe ([Schultz Hansen, 2011](#)). Træningsfasen, der hvor man før hen kunne fejle og forbedre sig, er blevet til et langt offentligt tilgængeligt teaterstykke ([Schultz Hansen, 2011, p. 129](#)). De digitale indfødte forstår og anerkender ikke ophavsret på samme måde som digitale tilflyttere. Også deres eget privatliv underlagt denne anderledes, måske endda manglende, ophavsret.

”By the time a Digital Native enters the workforce, there are hundreds—if not thousands—of digital files about her, held in different hands, each including a series of data-points that relate to her and her activities. There is no way for a Digital Native to know that each of these files exists.” ([Palfrey & Gasser, 2008, p. 54](#))

Fordi så meget af vores hverdagsinteraktion i dag er skriftlig – måske mere end halvdelen som Harris forudså i *Rethinking Writing* ([Harris, 2000](#)). Så har alle digitale indfødte og også de digitale tilflyttere abnorme mængder digitale spor overalt i cyperspace der fortæller om hvem de taler med, hvad de går op i, og hvad de mangler. Forskellen på de digitale indfødte og de digitale tilflyttere er at de digitale indfødte ikke kan huske en verden før alt hvad man gjorde,

sagde, købte og undersøgte, blev gemt for eftertiden. Privatliv sådan som de digitale tilflyttere forstår er ligesom ophavsret svært at forklare en digitalt indfødt ([se om mere dette hos Boyd, 2014](#)).

Palfrey og Gasser har utvivlsomt ret i at man er betydelig mere digital end sine forældre hvis man er født efter 1980, men er man født i 1985, er man ikke nødvendigvis mere digital end andre født før 1980. Det afhænger af den enkeltes ressourcer, muligheder og interesser. Dertil kommer at unge der begynder på en ungdomsuddannelse i dag principielt godt kan have forældre født efter 1980. Blandt dem der begynder i grundskolen i dag vil rigtig mange have forældre der kan betegnes som digitale indfødte. Ikke desto mindre er de digitale indfødte der starter i skole og på ungdomsuddannelse i dag, langt mere digitale i deres hverdag og vaner end deres forældre, noget mere end selv deres yngste lærere og lidt mere end deres ældre søskende.

I denne afhandling refererer betegnelsen *digitale indfødte* til den aldersgruppe informanterne til afhandlingens tekstkorpus tilhører. Baron og Hansen definerer på samme måde hver deres informantgruppe som de første fuldt ud digitale årgange. Informanterne til denne afhandling er for størstedelens vedkommende født i 1996 – en mindre gruppe er født året efter og enkelte året før. Unge der er født både fem og ti før det, kunne man med stor sandsynlighed også betragte som digitale indfødte, og børn og unge der er født senere, er med endnu større sandsynlighed betydeligt mere digitale. Netop årgang 1996 er blandt de allerførste der ikke husker tiden før internettet og mobiltelefoner blev en del af almindelige menneskers liv.

2.3.2 Den papirløse skoleklasse

Under arbejdet med indsamlingen af tekster til afhandlingens tekstkorpus besøgte jeg flere af de gymnasieklasser som har bidraget. Her gjorde jeg nogle observationer som vil blive inddraget løbende i afhandlingen. I den sidste klasse jeg besøgte, lavede jeg også nogle interviews med små grupper af elever. Under det begyndende opmærknings- og analysearbejde var der opstået nogle spørgsmål som netop gymnasieelever bedst ville kunne svare på. Uddrag fra disse interviews vil også blive brugt løbende i afhandlingen.

Transskription af interviewene findes i [Bilag 3](#). Både observationer fra klasserne og de små interviews med gymnasieeleverne fortæller ganske meget om hvordan det er at vokse op som digitalt indfødt i forhold til tekstskrivning, både i og uden for skolen. Dette afsnit er en kort introduktion til det besøgene i klasserne og de små interviews kan fortælle om de unges digitale vaner og erfaringer. Derudover har der også i mange af de indsamlede tekster som gymnasieeleverne har skrevet, været informationer at hente om deres dagligdag med digitale medier.

Det sidste gymnasium jeg besøgte, var et gymnasium i Storkøbenhavn i januar 2016. Jeg besøgte dem i en dansktime, hvor de var ved at gennemgå den næste danske stil de skulle skrive hjemme. Her sad næsten alle med computere fremme. Jeg delte sedler rundt til eleverne med samtykkeerklæringer så jeg kunne få deres tilladelse til at undersøge deres tekster. Eleverne var alle fyldt 18 år, og de kunne derfor selv give mig tilladelsen til teksterne som de har copyright på. Næsten ingen af eleverne havde selv en kuglepen med de kunne bruge til at underskrive samtykkeerklæringen. De få elever der ikke sad med deres bærbare computer fremme, fik den frem da de skulle sende mail til mig med vedhæftede stile. Det eneste papir der var at se i klasselokalet udover de sedler jeg selv havde sendt rundt, var madpapir. Samme billede af en papirløs klasse har jeg mødt andre steder, så jeg var forberedt og havde selv taget en hel æske kuglepenne med så underskrifterne ikke kom til at tage alt for meget af elevernes undervisningstid.

At klasserne vitterligt er blevet papirløse, fremgik også af interviewene hvor jeg spurgte eleverne, om de afleverer på papir¹¹. Svaret var det samme fra alle. Nej.

Interviuwer: er der nogen fag hvor I afleverer på papir

pause

Katrine, Sophie, Emma: nej

Jeg spurgte også om et andet af de digitale indfødtes særkender – nemlig Barons hovedpointe fra *Always On* ([Baron, 2008](#)) med at de digitale unge altid er på og altid er tilgængelige. Adspurgte om hvor de fysisk befinder sig, mens de skriver deres tekster til danskfaget, svarede tre elever i den ene gruppe således:

Emma: jeg sidder for det meste så sidder jeg inde i min seng jeg kan godt lide at sidde sådan behageligt men hvis det er sådan at jeg laver den lige i sidste øjeblik og laver den på dagen så sidder jeg ved et bord fordi så er der ikke lige så meget der kan fange min opmærksomhed og distrahere mig

Katrine: ja

Sophie: jeg sidder også derhjemme jeg sidder typisk i min seng og så hvis jeg fx er gået i stå eller jeg hører også nogen gange musik eller også gør jeg ikke og så nogen gange så hjælper det at sidde på hvad hedder det på spisebordet eller mit skrivebord men det er stadig derhjemme jeg skriver

¹¹ Se evt. interviewene i [Bilag 3](#)

Interviewer: kan I finde på hvis I har en bærbar at sidde i et tog eller er det enten her til omlagt skriftlighed¹² eller

Katrine: Jeg kan godt finde på det jeg arbejder inde i lufthavnen så jeg har tit min computer med og så få tiden til at gå med at sidde og kigge lidt på mine afleveringer.

Det er altså ikke kun interaktion på mobiltelefonen med deres venner der følger med dem overalt. Det er også deres skolearbejde der følger dem med på fritidsjobbet og helt ned i sengen. Og de multitasker imens. Dog er i hvert fald eleverne i dette interview klar over begrænsningerne i deres koncentrationsevne, og de har strategier for hvordan de optimerer arbejds-hastigheden når det skal gå stærkt.

Da jeg spurgte om hvordan de kommunikerer med deres lærere i og uden for skoletiden, blev det tydeligt at i hvert fald én af dem forventer samme konstante tilgængelighed fra sine lærere som hun selv er underlagt i sit eget liv.

Interviewer: Lectio er det der I har sådan al kommunikation med lærerne

Katrine, Sophie og Emma: ja

Emma: og så nogen gange hvis det haster sådan så kan man se deres telefonnummer inde på hjemmesiden så kan jeg godt finde på måske at ringe til dem eller sende dem en sms sådan hvis det virkelig er noget der haster ikke for at få hurtigere svar

Emma ringer altså op til lærernes mobiltelefoner hvis hun har spørgsmål i forbindelse med skolegangen som hun ikke kan vente med at få svar på. Præcis som hun selv tager sit skolearbejde med sig helt ind i sengen og til hyggestunden med en tv-serie eller en film, så forventer hun at lærerne har samme mangel på skelnen mellem arbejdstid og fritid. Det er ikke noget nyt at skoleelever læser lektier i sengen og i øvrigt gør det på alle tider af døgnet. Men de bærbare computere har gjort det muligt at sidde eller ligge i sengen og skrive hvor det førhen var nødvendigt med et fast underlag for at kunne skrive pænt i hånden, eller man måtte sidde ved sin egen eller familiens fælles stationære computer der som oftest var så stor at den stod på et bord (med en meget stor skærm kunne man sidde i sengen med tastaturet og skrive, men det er også en nyere mulighed). En bærbar computer er noget man sidder *med*, og som man kan sidde med når som helst og hvor som helst. En stationær computer er derimod noget man sidder *ved* der hvor den er sat op i skolen, på skrivebordet, på værelset derhjemme eller måske på et kontor. Det er også nyt at lærerne er til at få fat på uden for skoletiden. Forandringerne i deres arbejdsvilkår har derfor ændret sig drastisk. Hvor elever og lærere før havde adskilte verdener uden for skoletid, har de nu mulighed for at kontakte hinanden når

¹² Omlagt skriftlighed er skemalagte lektioner hvor eleverne er til stede på gymnasiet, mens de arbejder med skriftlige afleveringer. Der er en lærer til stede, men lektionerne foregår ikke som egentlig undervisning.

som helst med en-til-en-kommunikation mundtligt eller skriftligt. En gymnasielærer kan have op mod 150 elever på et skoleår, og eleverne har alle mulighed for at føre en-til-en-samtaler skriftligt med deres lærere over intranettet Lectio eller lignende platforme til organisation af skolens dagligdag (for beskrivelse af Lectio se afsnit [5.1](#)). Og altså som Emma pointerer i interviewet, er der elever som ringer lærerne op. Der er ingen hindringer i tid og rum for hvornår, hvor mange og hvilke spørgsmål eleverne enkeltvis kan stille lærerne, men naturligvis begrænsninger for hvad lærerne kan forholde sig til og nå at svare på.

Gennem mit møde med disse papirløse skoleklasser, gennem de små interviews om deres skrivevaner og fra deres egne tekster er det mit indtryk af de fuldt ud lever op til betegnelsen *digitale indfødte*. Deres hverdag og skolegang er digital og stort set papirløs.

2.3.3 Skærmlæsere vs. papirlæsere

Naomi Baron og Anne Mangen undersøger begge hvilke forskelle der er på at læse tekster på skærm og på papir. I *Words Onscreen* giver Naomi Baron gennem spørgeskemaer og interviews med studerende fra forskellige dele af verden et indtryk af hvad der adskiller skærmlæsning fra papirlæsning ([Baron, 2015, pp. 82-92](#)). Gentagne gange citerer hun studerende som giver udtryk for at graden af koncentration og fordybelse er større når man læser på papir frem for på skærm. Særligt to studerende opsummerer meget præcist forskellen på papir- og skærmlæsning i deres svar på spørgsmålet om hvad de *mindst* bryder sig om ved læsning på papir:

“Ctrl+F [Find] doesn’t work for hardcopies!”

“It takes me longer because I read more carefully”

([To studerendes udsagn om læsning på papir i Baron, 2015, p. 90](#))

De studerende bruger mere tid på hver enkelt tekst, hvert enkelt ord når teksterne er trykte ([Baron, 2015, pp. 89-92](#)). Sat på spidsen problematiserer Baron at kattevideoer tager fokus fra de tekster vi egentligt ønsker at beskæftige os med. At være på nettet, at være online, giver så mange muligheder at det forhindrer os i at fokusere og fordybe os.

Udover spørgeskemaundersøgelser har Baron ladet de studerende i undersøgelserne beskrive deres læsevaner og deres præferencer når det kommer til valg af tekstmateriale. Der er betydelige forskelle på hvor meget tid studerende bruger på at læse, og på hvor meget de læser grundigt, alt efter om læsningen foregår på skærm eller på papir. Man ser de samme tendenser på tværs af landegrænser som det fremgår af Tabel 1 og Tabel 2:

Tabel 1 - Spørgeskemaundersøgelse fra 2013 blandt studerende fra Words Onscreen ([Baron, 2015, p. 86](#)).

		United States	Japan	Germany
If cost were the same, preferred medium for schoolwork				
	Hardcopy	89%	77%	94%
	Digital screen	11%	23%	6%
If cost were the same, preferred medium for pleasure reading				
	Hardcopy	81%	83%	89%
	Digital screen	19%	17%	11%

I alle de tre lande som er medtaget i undersøgelsen, foretrækker et klart flertal af de adspurgte, at de foretrækker at læse tekster på papir – hvis ellers udgifterne er de samme. Det gælder både når de skal læse tekster i forbindelse med studiet, og når de læser for fornøjelsens skyld. De adspurgte er college-studerende og dermed formodentlig overvejende unge i starten af 20'erne.

Tabel 2 - Spørgeskemaundersøgelse fra 2013 blandt studerende fra Words Onscreen ([Baron, 2015, p. 88](#)).
Procenttallene angiver hvor mange studerende der har svaret at de "meget ofte" eller "ofte" multitasker når de læser på henholdsvis skærm og på papir. De to kategorier udelukker ikke hinanden. Det vil være studerende der aldrig multitasker uanset tekstmaterialet, og studerende der altid gør det uanset tekstmaterialet.

	United States	Japan	Germany
Multitask when reading hardcopy	26%	35%	31%
Multitask when reading on digital screen	85%	46%	79%

Baron kommer gentagne gange ind på forskellen i de studerendes evne til at koncentrere og fordybe sig i tekster alt efter om de læser dem på skærm eller på papir. Som det fremgår af [Tabel 2](#) så melder de studerende selv om markante forskelle i hvor meget de multitasker ved læsning i de to skriftmaterialer. Særligt blandt de studerende fra undersøgelsens to vestlige lande, som må formodes at ligne danske unge mest, er der langt flere der svarer at de multitasker hvis de læser digitalt frem for på papir. Hvorvidt de studerende multitasker er imidlertid ikke et mål for hvor meget de får ud af tekstlæsningen. Baron har derfor også spurgt ind til hvilket tekstmateriale der gør det lettest for de studerende at koncentrere sig. Her svarer langt størstedelen i alle tre lande at papir er bedst for koncentrationen (USA: 92%; Japan: 92%; Tyskland; 98%) ([Baron, 2015, p. 89](#)).

Det er ikke alle typer tekster Baron i sine spørgeskemaer spørger ind til. Det er de studerendes studierelevante tekster (*schoolwork*), og det er fornøjelseslæsning (*pleasure reading*). Begge dele er som oftest længere tekster såsom videnskabelige artikler, teoretiske grundbøger eller romaner. Havde hun spurgt ind til de studerendes vaner og præferencer når det gælder andre typer tekster såsom nyhedsartikler, ordbogsopslag og tutorials havde besvarelser givetvis været anderledes. Hvad der yderligere er relevant at holde sig for øje, er hvordan studierelevante tekster og fornøjelseslæsning er tænkt, skrevet og publiceret. De er som oftest skrevet med tanke på at blive trykt og publiceret på papir. Alle ældre tekster (mere end 20-30 år gamle) er stort set udelukkende tænkt og skrevet til papir og fylder formentlig stadig størstedelen af de studerendes pensumlister, og selv størstedelen af nyskrevne tekster er skrevet af forskere og forfattere som er vokset op med og har været vant til at tænke og skrive til papir. Barons undersøgelse viser altså at studerende verden over foretrækker at læse tekster på det materiale de er tænkt og skrevet til. Hun er også selv opmærksom på det:

"Ten years from now, will we have fundamentally redefined our notion of what it means to read? Sure, some people still seriously grapple with Montaigne and Marx. Some will continue to be engrossed in long-form fiction. But maybe the new normal will be writing that is more straightforward and shorter. Maybe schools and parents will emphasize smart search techniques rather than knowledge we hold in our heads, and promote reading strategies compatible with multitasking and other digital distractions.

Maybe ten years from now, we will look back and laugh at the resistance put up in some quarters to eReading. Digitally native books (which we haven't really talked about) will have evolved into an entirely new genre of reading." ([Baron, 2015, p. 205](#))

Digitally natives books som er skrevet *straightforward and shorter* er stadig kun i meget begrænset omfang repræsenteret på studerendes pensumlister og blandt forlagenes fornøjelseslitteratur. Det Baron kalder *the new normal*, tekster som er tænkt og skrevet til skærm, vil muligvis ændre de resultater Baron gennem sine undersøgelser er nået frem til. Indtil videre er konklusionen at koncentration og fordybelse er sværere at opnå ved læsning på skærm end ved læsning på papir.

Som Naomi Baron har Anne Mangen undersøgt forskelle på læsning på skærme og på papir. Og ligesom Baron konkluderer Mangen overvejende at læsning på papir fungerer bedre end læsning på skærm i skolesammenhæng. I et studie fra 2013 foretaget sammen med Kolbjørn Brønnick og Bente R. Walgermo viser hun at elever der læser en tekst på papir, scorer bedre i en efterfølgende forståelsestest end elever der læser teksten på skærm ([Mangen, Walgermo, & Brønnick, 2013](#)). I en anden undersøgelse fra 2015 har hun vist at forsøgspersoner der havde skrevet på papir, computer og tablet bedre huskede de håndskrevne ord end de indtastede, og konkluderer at håndskrift har kognitive fordele frem for skærmskrift ([Mangen, Anda, Oxborough, & Brønnick, 2015](#)).

2.3.4 Er digitale indfødte også de fødte Masters of Digital Literacy?

Det er åbenlyst for forældre og især bedsteforældre til de børn der nu vokser op med digitale redskaber i deres dagligdag, at disse børn har en selvfølgelig og intuitiv tilgang til digitale medier, som de ældre generationer af digitale tilflyttere ikke har. Unge i dag læser sjældent eller aldrig en brugsanvisning når de begynder at bruge en ny digital dims. De spørger også sjældent om hjælp fra forældrene eller bedsteforældrene. De forventer ikke at kunne få hjælp. Hjælpen går derimod langt oftere den modsatte vej, når de digitale indfødtes voksne vil lære at bruge mail, facebook og smartphone for at kunne kommunikere med de unge. Digital dannelse og uddannelse sker ofte med de unge som mestrene og de ældre som lærlingene. Den sædvanlige rollefordeling mellem børn og forældre, mellem elever og lærere er således vendt på hovedet. I en skolestil med titlen *Computerspil og dannelse* beskriver en 2. g-elev med et narrativ sine egne oplevelser med dette omvendte mester-lærings-forhold, hvor han selv mestrer digital litteracitet, mens hans bedsteforældre omvendt må betragtes som digitale analfabeter.

”For tre år siden fik min farmor og farfar min fasters gamle computer. Det var hovedsagligt én børnebørnene kunne bruge som tidsfordriv, men også én de ville bruge til at skrive mails. Desværre måtte de hurtigt erfare, at de ganske enkelt var for langt bagude med den nyere teknologi. Jovist, de har lært funktionen af en tredjedel af knapperne på fjernbetjeningen, så de kan se håndbold i TV, men computeren kan de ikke forstå. For tre måneder siden var jeg hjemme og besøge dem. Og jeg fortalte om en koncert jeg havde spillet, hvor Jydske Vestkysten havde filmet noget af det, så man kunne finde det på deres hjemmeside. Det ville de gerne se og høre, så de tændte for computeren, hvorefter jeg fandt frem til den rigtige hjemmeside. Det gik forholdsvis hurtigt, og filmen afspillede helt som den skulle. Men bagefter ville de gerne have forklaret hvordan jeg fandt frem til hjemmesiden og filmen. Og allerede inden jeg havde nået at forsøge at forklare, gav min farmor op og sagde, at det måtte farfar lære.” (Kasper, 2. g, Midtjylland)

I samme essay beskriver eleven med et andet narrativ også hvordan selv han som er opvokset med digitale redskaber, af og til støder på grænserne for sin digitale litteracitet. Han beskriver også hvilken strategi han gør brug af for at blive bedre til at benytte digitale redskaber han ellers ikke har kendskab til. Det er en prøv-dig-frem-strategi som er en del af at være digitalt indfødt og have tilegnet sig *digital litteracitet* i en tidlig alder:

”Det mest skræmmende er, at jeg allerede i en alder af 19 år har erfaret, at jeg allerede er begyndt at halte bagefter den teknologiske udvikling. Jeg bruger flittigt min computer, både til skolearbejde og til fritidsbeskæftigelse i form af musikredigering og computerspil. Men jeg har aldrig brugt Apple’s produkter og kan af samme grund ikke finde rundt i dem. Min mor fik en I-pad i julegave. Og helt naturligt spørger hun mig til råds, når der er noget hun ikke kan finde ud af. Resultatet bliver, at jeg sidder og prøver mig frem sammen med hende, fordi jeg heller ikke selv kan finde ud af det. Jeg er heldigvis ikke nået til det stadie, hvor jeg giver op. Hvornår når man dertil?” (Kasper, 2. g, Midtjylland)

Kasper, hans mor og hans bedsteforældre repræsenterer tre generationer med vidt forskellige grader af digital litteracitet: digitalt indfødte, digitalt tilflyttede og digitalt fremmede. Kasper ved selv at hans digitale færdigheder er begrænsede. Men hans mor og bedsteforældre er formentlig imponerede over deres digitalt indfødte barn og barnebarn – også når han selv kan se mangler i sine kundskaber.

De digitalt indfødte kommunikerer digitalt lige så naturligt som de trækker vejret. Men lige så lidt som de ved om lunger og lufrør før en lærer eller en lærerbog har indviet dem i anatomen, lige så lidt ved de om det binære talsystem, programmering, kildekritik og ophavsret. Det er plausibelt at en meget stor del af de unge der er vokset op med konstant tilgang og brug af digital kommunikation, er uden egentlig digital dannelse og uddannelse selvom de tilhører den første generation af digitale indfødte. Måske er sådan *netop* fordi de er de første digitale indfødte, og de derfor ikke har haft mulighed for følge og efterligne lærere og forældre der mestrer de digitale færdigheder.

Litteracitet for digitale indfødte er ikke blot et spørgsmål om at kunne mestre skrifttegnsystemet sådan som Kaspers farmor og farfar utvivlsomt kan. De skal også mestre en række andre tegnsystemer samt forbindelser imellem dem. De skal lære at mestre de multispatiale og -modale tekster, men har ofte ingen mestre at lære det fra. De lærer af hinanden og de prøver sig frem. Kasper beskriver hvordan han er blevet ferm til musikredigering og spil på computer ved at prøve sig frem. Andre af de færdigheder man skal tilegne sig for at besidde multilitteracitet er imidlertid sværere at opnå på denne måde.

I *International Computer and Information Literacy Study*, ICILS¹³, fra 2013 hvor en lang række lande har deltaget, måler man skoleelevers digitale litteracitet – ikke blot deres digitale færdigheder ([Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014](#)). Undersøgelsens danske del er beskrevet i *Digitale kompetencer: It i danske skoler i et internationalt perspektiv* ([Bundsgaard, Pettersson, & Puck, 2014](#)). Den danske del af undersøgelsen viser at stort set alle danske folkeskoleelever (mere end 99%) har adgang til en eller flere computere i hjemmet, og det samme gælder adgangen til internet ([Bundsgaard et al., 2014, p. 68](#)). Danske elever kan altså forventes i langt overvejende grad at have adgang til og erfaring med digitale medier, digital tekst og digitale skriveredskaber.

Som en del af ICILS har man målt digitale færdigheder i 21 lande. Det har man gjort med testning af elevernes *computer- og informationskompetence (CIK)* i en autentisk, computerbaseret test. Eleverne blev vurderet og placeret i fire grupper ([beskrivelserne oversat til dansk er hentet fra Bundsgaard et al., 2014, pp. 32-33](#)):

¹³ International Computer and Information Literacy Study (ICILS) blev gennemført for første gang i 2013. Undersøgelsen belyser elevernes computer- og informationskompetence, og den danske rapport blev offentliggjort den 20. november 2014. Undersøgelsen er foretaget internationalt af IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), og den danske del af undersøgelsen blev gennemført af Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Læs evt. mere om ICILS på [Undervisningsministeriets hjemmeside](#), [Aarhus Universitets hjemmeside](#) og [IEAs hjemmeside](#).

- **De meget dygtige - Kompetenceniveau 4**
Elever på dette niveau vælger den mest relevante information til brug for kommunikative formål. De evaluerer anvendeligheden af information baseret på hvad de har behov for, og de evaluerer pålideligheden af information på baggrund af indhold og indholdets sandsynlige ophav. Disse elever skaber digitale produktioner som udviser overvejelser over målgruppe og kommunikativt formål. De anvender også velvalgte softwarefunktioner til at restrukturere og præsentere information på en måde som er i overensstemmelse med præsentationskonventioner, ligesom de tilpasser information til deres publikum. Elever på kompetenceniveau 4 er opmærksomme på de problemer som kan opstå i forbindelse med brug af ophavsret.
- **De dygtige - Kompetenceniveau 3**
Elever på kompetenceniveau 3 er i stand til at arbejde uafhængigt når de bruger computere som værktøjer til indsamling og håndtering af information. Disse elever vælger den mest hensigtsmæssige information til et givent formål, de henter information fra givne digitale kilder når de skal besvare konkrete spørgsmål, og de følger instruktioner i forhold til at anvende typiske softwarekommandoer til at redigere og tilføje indhold og reformatere digitale produktioner. Elever på dette niveau er klar over at troværdigheden af webbaseret information kan være influeret af identiteten, ekspertisen og motiverne hos den der har skabt indholdet.
- **De middelgode - Kompetenceniveau 2**
Elever på kompetenceniveau 2 bruger computere til at udføre basale og eksplicit opstillede informationsindsamlings- og -håndteringsopgaver. De lokaliserer eksplicit information fra en given digital kilde. Disse elever kan udføre basal redigering af og tilføje indhold til bestående digitale produktioner som svar på specifikke instruktioner. Eleverne udarbejder simple digitale produktioner som udviser sammenhæng i design og opfyldelse af layoutkonventioner. Elever på kompetenceniveau 2 udviser bevidsthed om måder at sikre personlig information på og har nogen viden om konsekvenser for offentlig adgang til personlige informationer.
- **De mindre gode - Kompetenceniveau 1**
Elever på kompetenceniveau 1 udviser en funktionel forståelse af computere som redskaber og en basal forståelse af konsekvenserne af at computere bliver tilgået af flere brugere. De anvender almindelige softwarekommandoer til at udføre basale kommunikationsopgaver og tilføjer simpelt indhold til digitale produktioner. De udviser kendskab til basale layoutkonventioner i digitale dokumenter.

De danske elevers CIK-score ligger i den øverste tredjedel af de undersøgte lande.

Sammenlignet med andre lande er de danske elever altså højt placeret, når det kommer til deres digitale erfaringer, kundskaber og færdigheder ([Bundsgaard et al., 2014, p. 64](#)). Danske elever har desuden en mindre spredning end de fleste andre lande ([Bundsgaard et al., 2014, p. 51](#)). De danske elever ligger i gennemsnit i den øvre del af kompetenceniveau 2. De er fordelt

med 17 % på kompetenceniveau 1, 46 % på niveau 2, 30 % på niveau 3 og 2 % på niveau 4¹⁴. Selvom Danmark er højt placeret internationalt, konkluderer rapporten blandt andet følgende:

“Vi har været inde på at der både i Danmark og internationalt er en udbredt forestilling om at alle unge er digitale indfødte. Men de store forskelle mellem eleverne både i forhold til deres egne opfattelser af kompetencer, deres interesse for og glæde ved computere og deres kompetencer som de er målt i ICILS, tyder på at denne forestilling må nuanceres. Knap halvdelen af de danske elever i 8. klasse kan udføre basale og eksplicit opstillede informationsindsamlings- og håndteringsopgaver (kompetenceniveau 2), mens omkring en tredjedel af eleverne kan vælge den mest hensigtsmæssige information til et givent formål, hente information fra givne digitale kilder når de skal besvare konkrete spørgsmål, og er klar over at troværdigheden af webbaseret information kan være influeret af identiteten, ekspertisen og motiverne hos den der har skabt indholdet (kompetenceniveau 3). En forsvindende lille del af de danske elever i 8. klasse er på kompetenceniveau 4 og er således i stand til at vælge den mest relevante information til brug for kommunikative formål og til at evaluere anvendeligheden af information baseret på hvad de har behov for, og pålideligheden af information på baggrund af indhold og sandsynlige ophav.

Der er således meget kompetente og computerinteresserede danske unge, men der er også unge som ikke har nogen særlig interesse for og kompetence til at anvende computeren hverken til informationsrelaterede og mere tekniske aktiviteter.

([Bundsgaard et al., 2014, p. 214](#))

Eleverne kan stort set alle sammen styre overfladen, men langt de færreste ved hvad der foregår inde i computeren. De kan ikke programmere, og de har ikke indsigt i hvordan computeren fungerer. De behersker platformene, overfladen, men forstår ikke indmaden. De lever på overfladen af de digitale medier. De har ofte imponerende praktisk kunnen men ikke dybdegående viden.

For de digitalt indfødte er digitale medier så naturlig en del af deres liv at langt de fleste tilgår dem med ukritisk selvfølgelighed. Danskerne skiller sig ud internationalt ved at være dimseglade og meget villige til at tage imod ny teknologi, men til gengæld udviser de danske elever ikke imponerende færdigheder når det kommer til at forstå, producere og vurdere produkter med teknologien.

Undersøgelsen viser at de digitale indfødte ikke automatisk bliver mestre af digital litteracitet, og at der måske nok er behov for bedre at forstå hvad digitale indfødte kan og ikke kan. Digital litteracitet ser ud til ligesom andre former for litteracitet at kræve en vis form for skoling eller i hvert fald fokuseret interesse før det mestres fuldt ud. Det der ligner fuldstændig, overbevisende og overlegen mestring af digitale medier for de ældre

¹⁴ "Omkring 4 procent af de danske elever ligger under kompetenceniveau 1. Det vil sige at de næppe vil kunne udarbejde digitale produkter uden støtte og vejledning. Sammenlignet med de øvrige deltagende lande har Danmark forholdsvis få elever på dette niveau" ([Bundsgaard et al., 2014, pp. 54-55](#)).

generationer med deres varierende grad af digital analfabetisme, kan være lige så lidet imponerende som Erasmus Montanus' færdigheder udi latinen.

Det eleverne, de digitale indfødte, mestrer er *skærmene*. De er brugerfladebrugere, men kun ganske få af dem mestrer hele teknologien både udvendigt og indvendigt. Hvis man var et computerinteresseret barn i 80'erne og 90'erne, så kunne man også programmere – og gjorde det. I dag er næsten alle børn computerinteresserede for så vidt at de næsten alle sammen interesserer sig for deres egne og deres kammeraters smartphones. De interesserer sig for de spil, apps og kommunikationsmuligheder de kan få, men sjældent for opbygning, produktion og programmering. Skærm-mestrene er på nogle punkter digitale analfabeter i ordets egentlige betydning. *Digital* refererer til at computerne som datamaskiner er bygget op og fungerer ud fra talsystemer, såsom det binære talsystem. Programmer, spil og apps er kodet i talsystemer, men det er ikke det størstedelen af de digitalt indfødte er gode til. De er skærm-mestre, men kodningsnovicer. Ikke blot kommer de færreste af dem til nogensinde at mestre indmaden i computerne på et teknisk niveau. Det er også de færreste af dem der forstår de økonomiske magtforhold bag de ofte kommercielle hjemmesider de henter informationer fra.

Naomi Baron og Anne Mangen måler som beskrevet i afsnit [2.3.3](#) markante negative konsekvenser af læsning på skærm. Disse negative konsekvenser står i kontrast til hypertextteoretikere som Bolter og Landow der overvejende beskriver mulighederne ved digital tekst som positive (se afsnit [2.1.1](#)). Det er de samme mange muligheder som ifølge Baron giver negative konsekvenser for studerendes evne til at koncentrere og fordybe sig fordi man i højere grad multitasker når man læser på skærm. Mangen og Baron konkluderer sammen at forståelse, hukommelse, koncentration og fordybelse styrkes ved læsning og skrivning på papir frem for skærm. Sammen med mine observationer og interviews fra gymnasieklasser og resultaterne fra ICILS 2013 tegner der sig et billede af nogle ungdomsårgange som ganske vist har en meget digital hverdag, grænsende til papirløs, men som også lader noget tilbage at ønske når det gælder forståelsen for alt det der foregår under brugerfladen.

3 SKRIFTENS KVANTESPRING

Dette kapitel er først og fremmest en gennemgang af skriftens udviklingshistorie med nedslag der hvor forandringer var tydeligst og mest betydningsfulde. Afsnit [3.1](#) er en introducerende gennemgang af skriften i historisk perspektiv, mens afsnit [3.2](#) og [3.3](#) uddyber de udviklingstrin der er blevet fremhævet i første afsnit.

Grundlæggende for kapitlet er forestillingen om at vi i vores kommunikation med hinanden er styret af ønsket om at bruge den strategi der bedst muligt får budskabet frem, og at vi er begrænsede af fysiske størrelser som tid og rum og af mængden af og størrelsen på ressourcer såsom papir, blæk, strøm samt skrifters tid og læsers tid. Ressourcer hvis

tilgængelighed og funktionalitet har forandret og udviklet sig hastigt til tider, som det har været tilfældet i de senere år.

3.1 FEM NEDSLAG I SKRIFTENS HISTORIE

For at kunne beskæftige mig med skriftens aktuelle overgang fra en materialitet til en anden, fra en modalitet til en anden, vil jeg her indledningsvis opridse de mest markante overgange. Jeg vil lave fem nedslag, der hvor jeg mener at udviklingen i overleveringsmetode har foretaget kvantespringslignende forandringer i forhold til det redskab, det materiale eller den modalitet de udføres med. Kvantespring er en metafor hentet fra kvantefysikken og betegner en elektrons pludselige spring fra en bane til en anden. Det er en enorm forandring på trods af en næsten uendelig lille forandring i tid og rum. De fem nedslag er fra tale til skrift, fra sten til papir, fra håndskrift til trykkekunst, fra pen til skrivemaskine og fra papir til skærm:

❖ Fra tale til skrift:

Tale er en kontekstintegreret overleveringsform. I hvert fald før opfindelsen af grammo fonen. Afsender og modtager befinder sig for det meste i samme tid og rum, og der er altså tale om en steds- og tids**bundet** overleveringsform. Med skriften bliver det muligt at adskille mening fra konteksten, at adskille afsender fra modtager og at adskille afsendelsestidspunktet fra modtagelsestidspunktet. Det bliver en steds- og tids**uafhængig** overleveringsform. Overgangen fra tale som primær overleveringsform til både at have skrift og tale som overleveringsform skabes af forandringer i skriftmateriale, -redskaber og -modaliteter. Materialet skifter fra at bestå af lydbølger fra stemmebåndet til at være enten indgraveringer i eller udformning af sten, sand, ben eller lignende eller bestå af farve- eller lysforskel. Redskabet skifter fra at være stemmebånd til at være hænder i kombination med pind, pen, mejsel eller formbart materiale, og modalitet skifter fra lyd til skrifttegn. Med skriften kommer også behovet for skrive- og læsefærdigheder (litteracitet). Skriften kan ikke dateres til et bestemt tidspunkt historisk, men de første spor af skriftlighedskultur går tilbage til mindst nogle årtusinder før vor tidsregning. De ældste fund af papyrusruller i Ægypten; skrift på ben, skildpaddeskjolde, flækkede bambusstokke og senere træplader i Kina og kileskrift på lertavler i Babylonien er mere 5000 år gamle ([Dahl, 1970, pp. 9-16](#)).

Walter J. Ongs værk *Orality and Literacy* har overgangen fra skrift til tale i fokus ([Ong, 1982/2002](#)). Walter J. Ong er først og fremmest interesseret i skriften som teknologi og de fordele og muligheder skriften giver de personer, samfund og kulturer der mestrer det. For Ong er skrift imidlertid mere end et middel til at konservere og gemme tekst. Skriften skaber et rum til tanker og en afstand fra tankerne som giver overblik og dermed mulighed for at kunne omstrukturere dem, således at man bliver i stand til at udvide og udvikle bevidstheden:

"To say writing is artificial creations is not to condemn it but to praise it. Like other artificial creations and indeed essential for the realization of fuller, interior, human potentials. (...) Writing heightens consciousness. Alienation from a natural milieu can be good for us and indeed is in many ways essential for full human life. To live and understand fully, we need not only proximity but also distance. This writing provides for consciousness as nothing else does." ([Ong, 1982/2002, p. 81](#))

Det er centralt for Ong at skriften kan adskille og befri vores tanker fra den kontekst de er opstået i. Ved at skrive vores tanker ned kan vi fastfryse et tankebillede, som derefter fungerer løsrevet fra og uafhængigt af både personen der har tænkt og situationen det er tænkt i. Det er én tilgang til overgangen fra tale til skrift. En anden og diametralt modsat tilgang møder man hos Roy Harris, som også fokuserer på *adskillelse og uafhængighed* mellem skriften og den kontekst den er skrevet i. Harris er imidlertid kritisk overfor effekten af adskillelsen og uafhængigheden¹⁵:

"By making it possible to divorce the message both from its sender and from the original circumstances of its formulation, writing cognitively relocates language in an 'autoglottic' space. That is to say, the text takes on a life of its own, which is ultimately independent of the life — or intentions — of its author. It becomes an 'unsponsored' linguistic object, to which there is no parallel in a preliterate culture. And with this etiolation of personal sponsorship comes a fundamental change in the notion of meaning. Instead of tracing back meaning to the speaker or writer, as the authenticating source of the message, people come to regard meaning *as residing in the words themselves*." ([Harris, 2000, p. 236](#))

Ong sætter et skarpt skel mellem de to og finder at skrift i modsætning til tale udvider vores bevidsthed og gør os i stand til at betragte og strukturere vores tanker ([Ong, 1982/2002, p. 81](#)). Harris derimod sætter så godt som intet skel. Skriften har ifølge Harris hidtil blot været "*recording*" af tale altså adskiller den sig fra talen ved at være blivende; ved at kunne genlæses da den i det uendelig kan gentage sig selv og intet andet ([Harris, 2000, p. 241](#)).

❖ **Fra sten til papir:**

Overgangen fra sten, eller lignende hårde materialer med indgraveret skrift, til papir er et lille spring sammenlignet med overgangen fra tale til skrift. Men det gjorde en stor forskel for teksters mobilitet – for hvor lange tekster man kunne skrive, og hvor langt man kunne fragte dem. Skrift på sten er ikke fuldstændigt adskilt fra konteksten. Selvom afsenderen med en runesten kunne gøre sit budskab uafhængig af tid, de kan stadig læses, så kræver stenenes enorme tyngde at modtageren kommer til teksten. Skrift på mindre, lettere og mere mobile materialer, såsom ben, kamme eller guldhorn, er i langt højere grad mobile, men også nødvendigvis kortfattede. Med

¹⁵ Roy Harris er med sin kritik af *skriften* på linje med Platon som (på skrift) kritiserede skrift for at være ødelæggende for erindringsevnen og skrevne ord for at være døde ([Platon, 370 f.v.t./1973 e.v.t.](#)).

papiret, og før det lertavler, skind og papyrus, blev lange tekster med komplekse budskaber en mulighed og skriften blev mobil og mere fri af konteksten. Afstand i tid og rum var forhindringer der kunne overkommes. Med papir blev det også lettere for en afsender at sende det samme budskab til mange mennesker i mange retninger.

- ❖ **Håndskrift til trykkekunst:** Hvor det før med håndskriften kun med møje var muligt at reproducere en tekst, bliver det med trykkekunsten på meget kort tid muligt at multiplicere den med få ressourcer tids- og mandskabsmæssigt. En flittig munk kunne afskrive en bibel om året, mens selv en doven trykker kunne trykke tusindvis. Med trykkekunsten og overgang fra skriftrullen (volumen) til bogformen (codex) kan papirets potentiale først for alvor realiseres. Trykkekunsten gør det muligt at producere store mængder identiske tekster. Overgangen fra håndskrift til trykkekunst er velbeskrevet historisk og knyttes almindeligvis til Johannes Gutenberg og dateres til midten af det 15. århundrede ([Horstbøll, 1999, pp. 105-106](#)). Overgangen var ikke uproblematisk. Kritikere af trykkekunsten pointerede at skriften ved tryk mistede sin religiøse og magiske værdi. Håndskrift blev set som en organisk og sammenhængende videreføring af en levende bogtradition, mens bogtrykket sås som en brydning af relationen mellem skrift og tale ([Horstbøll, 1999, pp. 167-170](#)). Men bogtrykkets autoritet og blivende værdi vandt frem og overtog på mindre end et århundrede pladsen fra det håndskrevne manuskript ([Horstbøll, 1999, pp. 170-171](#)). Håndskriften findes og bruges stadig, men yderst sjældent i bog- eller manuskriptform.

- ❖ **Pen til skrivemaskine:**

Opfindelsen af skrivemaskinen er til dels affødt af trykkekunsten, hvor den grundlæggende ide er at færdigformede, løse bogstaver dyppes i blæk og trykkes mod papir. Men hvor trykkekunsten forudsætter at man sætter hele sider op ud fra et håndskrevet forlæg, så gør skrivemaskinen det muligt at trykke et bogstav ad gangen. Skrivemaskinen bliver derfor et værktøj til at optimere selve skriveprocessen hvor trykpressen optimerer duplikering af tekst. Opfindelsen af skrivemaskinen øger skrivehastigheden og læsevenligheden for de fleste, desuden afhjælper den med sit tastatur skrivekramper. Den første skrivemaskine med tastatur sådan som vi kender det i dag, blev opfundet i 1867 og sat i produktion derefter ([Daniels & Bright, 1996, p. 888](#)).

- ❖ **Papir til skærm:**

Selve teknikken hvormed man skriver på en computer med skærm er identisk med skrivemaskinens: Man trykker på taster på et tastatur – et tryk for hvert tegn. Næsten alt andet er forandret.

Selve materialet er forandret for første gang siden vi begyndte at bruge papir. Ikke blot fremvises teksten nu på en skærm lavet af plastik og metaller, den lagres også på næsten uendeligt meget mindre plads end bogstaverne egentlig fylder. Den lagres som

bytes, som oplysninger i det binære talsystem, der vises med lys eller ikke-lys på skærm. Det er ikke som med papiret nødvendigt at have teksten et lyst sted for at kunne skelne farveforskellen mellem tegnene og baggrunden, men en energikilde er nødvendig – selve teksten lyser (eller som oftest er det baggrunden der lyser hvidt mens teksten fremstår sort fra de små felter på skærmen der er slukket). Det er muligt at læse i mørke på skærmene *hvis* man har elektricitet eller batteri. Mulighederne for duplikering og mobilitet af en tekst er i ekstrem grad forbedret med digitale tekster. Det skyldes ikke opfindelsen af skærmen i sig selv, men at skærmen og internettet er opstået nogenlunde samtidigt. Med internettet som er en effektiv skriftlig udgave af telegrafnettet, behøver tekster ikke længere at blive transporteret. De bliver i stedet transmitteret ligesom radio og fjernsyn gør det med lyd og levende billeder. Det er ikke længere nødvendigt at sende en udgave af sted for at blive flyttet fra et sted til andet i fysisk rum. En tekst kan transmitteres så tusinder af modtagere får de samme sætninger uden at man dog fjerner noget fra afsenderen. Med internettet er fysisk afstand elimineret når det gælder budskaber der kan rummes i skriftform. Dertil kommer at man med tastatur og skærm kan udfolde sig i mange flere modaliteter end på papir. Lyd og levende billeder kan kobles med skrift og billeder og dermed kan tale, musik og gestik indgå som valgmuligheder, når man designer sit budskab (se evt. afsnit [2.1.3](#) om multi- og monomodalitet).

Ong og Harris er ligeså uenige om hvilken betydning af overgangen fra papir til skærm vil få, som de er om overgangen fra tale til skrift. Begge mener de at digital skrift har potentiale til at bringe skriften nærmere deres eget ideal – om end deres idealer er vidt forskellige. Harris forudser at digital skrift med den digitale teknologis muligheder vil kunne føres tilbage til afsenderen og dermed aldrig løsrives fuldstændigt fra sin kontekst. Hvor Ong begejstres over at digital skrift kan føre til en de-kontekstualisering af tale ([Ong, 1982/2002, p. 135](#)), så begejstres Harris modsat over at digital skrift kan føre til en gen-kontekstualisering af skriften ([Harris, 2000, p. 241](#)). Afstanden mellem tekst og afsender, alt efter om idealet er kontekstfri eller kontekstbunden skrift, er således stridspunktet – forventningen om at digital teknologi vil føre skriften tættere på disse modsatrettede idealer er den samme.

Mulighederne vokser eksplosivt ved det seneste kvantespring i skriftens udviklingshistorie. Hvor meget tekst den enkelte kan skrive, læse, oplagre og videresende, er næsten uendelig og i hvert fald begrænset af helt andre faktorer og ressourcer end før computerteknologien.

Det er vigtigt ved gennemgangen af disse udviklingstrin at pointere, at der ikke er tale om bratte overgange hvor noget gammelt forsvinder når noget nyt opstår. Der er tale om opdagelser af nye materialer og redskaber; opfindelser af nye teknologier og metoder der er kommet til løbende og nu alle eksisterer samtidigt. Således foregår mundtlig overlevering konstant og hele tiden, hvor der er mennesker til stede samtidigt. Vi skriver på sten, hvis vi ønsker monumenter der kan gemmes for eftertiden, som fx gravstene. Vi kan finde på at

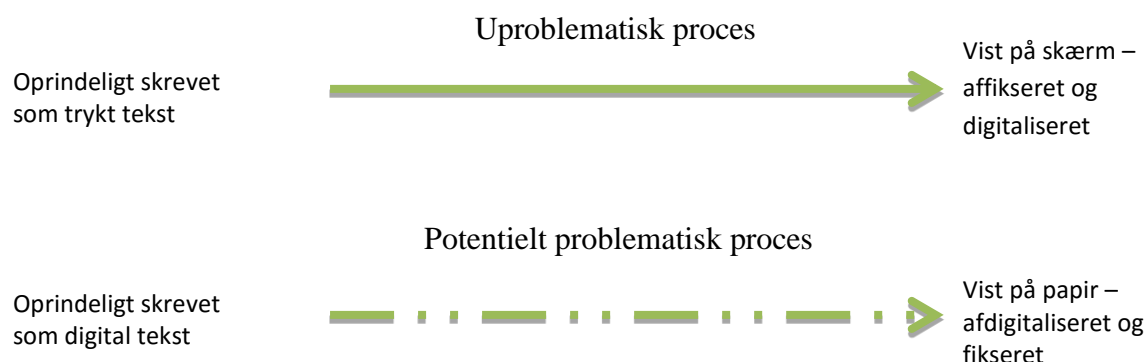
skrive indkøbssedler, postkort og kærestebreve i hånden. Trykkekunsten med løse bogstaver og skrivemaskinen er imidlertid efterhånden blevet museumsgenstande. Opfindelsen af kopimaskinen og siden hen printeren fik trykkekunsten til at virke besværlig og omstændelig. Det samme skete for skrivemaskinen, da computeren og skriveprogrammet blev opfundet. Principielt kunne opfindelser som skærm og internet også gøre papiret unødvendigt, men endnu tyder intet på at papirbogen er helt på vej væk.

3.2 IRREVERSIBLE UDVIKLINGSTRIN

Papir og skærm er to forskellige medier at skrive på som kræver forskellige skrivestrategier og -kundskaber. Mange af de kvaliteter og strategier der knytter sig til at skrive på papir kan mere eller mindre direkte overføres til skærm. Med få undtagelser kan skærmen som tekstfremviser mere end papiret. Det er et mere praktisk tekstmateriale på en række punkter: skærmen tilbyder nærmest uendelig plads samt hurtig og omkostningsfri duplikering og forsendelse. Enkelte funktioner, fx at tegne figurer og illustrationer og andet der ikke blot er bogstaver på linjer, har hidtil været lettere på papir, fordi pennen har direkte berøring med både den skrivendes hånd og materialet der skrives på. Desuden kan der tegnes og skrives overalt på et stykke papir. Et dokument på skærm derimod er delt op i sektioner efter hvor man kan tegne og hvor man ikke kan (som fx margen). Enhver elev der har skrevet noter på computer, ved hvor nemt og hurtigt det er at taste underviserens sætninger ned på tastaturet og ind på skærmen. Et tryk på en tast for hvert bogstav. Skrift er for den trænede skærm- og tastaturbruger meget hurtigere i et skriveprogram end det er for langt de fleste at skrive i hånden hvor hvert bogstav skal formes sirligt og genkendeligt. Derimod er underviserens tegninger og figurer på tavlen til tider umulige og i hvert fald tidskrævende at eftergøre med mus, tastatur og skærm. Selv i dag giver nogle studerende op og aftegner i stedet figuren i hånden med pen på papir eller tager et billede af figuren på tavlen med deres smartphone. Studerende med en touch screen kan naturligvis tegne figuren direkte af med fingrene. Den højteknologiske tablet og den gammeldags kridttavle ligner trods alt hinanden meget - især i størrelse. I de tekstbehandlingsprogrammer – hyppigst Microsofts Word 2010 – som var almindeligt anvendt da denne undersøgelse fandt sted, er skærmen stadig mere ensidig end papiret i sin favorisering af skriften frem for fx tegning og andre modaliteter. Den er også mere træg for i hvert fald utrænede brugere, hvis man ønsker at kombinere modaliteter som tegning og skrift i sin tekst. I tekstbehandlings-programmerne er det imidlertid for den øvede bruger muligt at kombinere skriften med andre modaliteter som ikke fungerer på papir, såsom tale, musik og levende billeder. Skærmen kan altså i modsætning til papiret benyttes til modaliteter som kræver udstrækning i tid snarere end i rum, såsom lyd- og filmklip.

Når man benytter ældre skriftmaterialer som papir, pergament, ben og sten er skriften og tekstmaterialet uadskillelige. Når først skriften er prentet på papiret eller mejslet ind i stenen, kan man ikke uden videre tage skriften og føre den et andet sted hen hvor den er brugbar, for derefter at genbruge sten eller papir. På skærmen er teksten ikke længere

hverken mejslet ind eller printet fast. Den er løsrevet fra fysisk form og eksisterer også når den ikke er manifesteret. Det er det Carla Hesse kalder *"escape of writing from fixity"* ([Hesse, 1996, p. 32](#)), og det giver uanede muligheder og talløse udfordringer.



Figur 4 – En tekst som er skrevet digitalt og efterfølgende afdigitaliseres og fikses som trykt tekst på papir, kan miste funktioner. En tekst som er skrevet til tryk på papir og efterfølgende bliver vist på en skærm, fungerer derimod.

Tekst som er skrevet til papir kan uproblematisk overføres til skærm enten som maskinlæsbar tekst eller som faksimile. De modaliteter der fungerer godt på papir, fungerer også på skærm (det er modaliteter som hverken strækker sig over tid eller på tværs af rum som fx skrift og billeder). Tekst skrevet til skærm kan derimod ikke altid overføres til papir. Hvis der som dele af den digitale tekst er valgt modaliteter som har udstrækning i tid (fx lyd og levende billeder) eller på tværs af rum (fx links), kommer papiret til kort og bliver utilstrækkeligt. At overføre en skærmtekst til papir minder om at åbne en ny hjemmeside med masser af bannere med billeder, lyd og levende billeder i en gammel browser som ikke har fået installeret den nyeste version af Java. Trykt tekst kan for det meste oversættes til digital tekst, men oversættelsen er langt mere problematisk den anden vej.

3.2.1 Papir oversat til skærm

Langt de fleste af papirets materielle funktioner er overført til skærmen. Med skærmen såvel som med papiret kan man placere et dokument midt på skrivebordet, så det er det første man ser. Man kan smide en tekst i papirkurven. Man kan klippe i teksten. Man kan skrive kommentarer i margenen. På skærmen som på papiret er det mest almindeligt at lade dokumentet have samme form som et standard stykke papir. A4-formatet er blevet overført til de fleste skriveprogrammer, ligesom de fleste andre former, funktioner og traditioner der knytter sig til papiret.

Den helt store forskel på skærmtekster og papirtekster er at man kan adskille skærmtekster fra det materiale det er fremvist på. Fysisk form og tekstens indhold er kun midlertidigt knyttet til hinanden – den digitale tekst er ikke fikseret til skærmen som den

trykte tekst er til papiret. Digital tekst eksisterer også når den ikke er manifesteret. En digital tekst kan gøres ganske lille, fx ligge på en usb-nøgle mindre end en tommelfinger. Tekst og dermed informationer, narrativer og kommunikation optager ikke længere plads svarende til tekstens udstrækning.

Den næsten ubegrænsede tekstplads ændrer på hvilke ressourcer det er vigtigst at prioritere i tekstfremstilling. I digital tekstinteraktion er det hurtigere og nemmere at skrive mere tekst for at præcisere og uddybe frem for at gøre den eksisterende tekst mere præcis gennem redigering og korrektion. På denne måde minder digital tekst om talestrøm, hvor ordene når de er sagt ikke kan ændres, blot præciseres og eksemplificeres med nye ord. Digital tekst kan ligne talestrøm mere end den ligner den afsluttede, gennemredigerede tekst. At gå tilbage mod strømmen for at korrigere og perfektionere den allerede skrevne tekst er unaturligt på trods af at den digitale tekst i lighed med papirteksten er blivende. Tiden er med digital tekst blevet en mere knap ressource end plads.

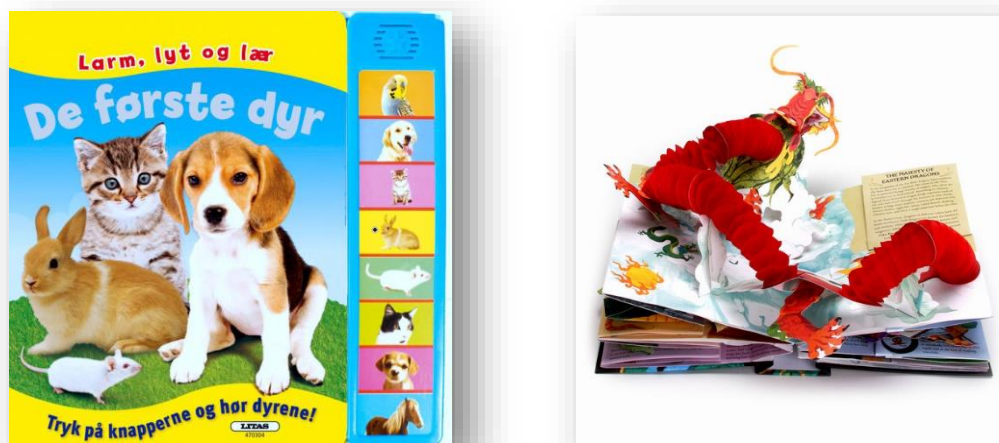
Papir og print har enkelte kvaliteter som ikke eller endnu ikke er overført til skærmen og digital tekst. Som indledende i dette afsnit har de almindelige skriveprogrammer endnu ikke overhalet papiret når det handler om fleksibilitet i forhold til at tegne og lave figurer – altså at kombinere modaliteterne skrift og billeder i egen tekstproduktion.

Papiret adskiller sig mest markant ved at have sin fysiske form – sin fysiske manifestation i verden. Dermed er papiret forgængeligt. Vi kan røre ved det og dermed også røre ved den tekst som er printet på papiret. På papiret er teksten og tekstmaterialet uadskillelige. Hvis man spilder kaffe på Tom Kristensens *Hærværk* i papirbogform, mens man læser den, så vil den kaffeplet være synlig også for andre der læser netop det eksemplar. Hvis man spilder kaffe på sin tablet, mens man læser sin digitale udgave af *Hærværk*, så er det tabletten og ikke *Hærværk*, der er spildt kaffe på. Hvis man har værket som bogform, så kan *Hærværk* altså få kaffepletter, skrammer og æselører. Det er ikke i sig selv en kvalitet ved et teksteksemplar at man kan spilde kaffe på den, men et bogeksemplar i fysisk form kan have en historie og historien kan have affektionsværdi. Da jeg læste *Hærværk* var det min farmors gamle eksemplar jeg sad med. Faktisk præcis det eksemplar som hun i sine ungdomsår havde læst i smug fordi pæne piger ikke dengang læste Tom Kristensen og da slet ikke *Hærværk*. Den trykte bog er omgærdet af en nostalgi man ikke kan forestille sig digitale tekster vil få. Dog var der på Gutenbergs tid kritikere af trykpressen som mente at den trykte bog var uden nostalgi og uden sjæl ([Horstbøll, 1999, pp. 167-170](#)).

Papiret *kan* som sådan ikke noget, som skærmen ikke kan. Alt fra A4-formatet til funktioner som papirkurv, papirklips, saks, viskelæder, farvepalet og pensel er overført fra det ene materiale til det andet – om end det på skærmen er uden fysisk manifestation men som ikoner. Så skærmen kan det samme som papiret bare hurtigere og mere effektivt. Måske lige med undtagelsen af følelsen af at finde eller genfinde en specifik udgave af *Hærværk*, hvis pletter og æselører fortæller en historie i sig selv. Det er ikke helt det samme at genfinde en digital udgave.

3.2.2 Skærm oversat til papir

Som beskrevet ved [Figur 4](#) er tekster skrevet til skærmvisning ikke altid funktionelle ved visning på papir. Særligt svært er det naturligvis at få modaliteter og funktioner der har udstrækning i tid til at fungerer på papir, såsom lyd og levende billeder. Også en modalitet som 3D-figurer er svært at genskabe i bogform. Alle former for bevægelse er almindeligvis totalt fraværende på papir. Dog leger enkelte børnebøger med sider der kan foldes, låger der kan åbnes samt pile eller figurer af papir som læserne kan bevæge. Netop børnebøger ses også ofte med kombinationer af modaliteter, såsom indtalt lydbog og tekstbog der passer sammen, lyd som fx dyreløyd i små pivedyr eller 3D-modeller i form af pop-op-foldninger i papir eller pap (se [Figur 5](#)). Netop pop-op er i øvrigt også overført til skærmen som såkaldte *pop-op-vinduer* der dog ikke får samme 3D-effekt. Bogen er ikke nødvendigvis, men blot som oftest, monomodal. Papiret kan sagtens bruges til om ikke multimodale så i hvert fald flermodale produkter.



Figur 5 – Eksempler på to børnebøger med lyd, skrift, billeder og 3D-modeller kombineret i flermodale produkter.

Især den venstre af de to bøger er ikke langt fra Roy Harris' forestilling om *"an audio-visual product that incorporates sounds, letter-forms and pictures systematically interrelated"* – bortset fra at den ikke er skabt med og til tastatur og skærm ([Harris, 2000, p. 242](#)). Dog er de auditive og visuelle dele af børnebogen ikke systematisk forbundne i samme grad som produkter lavet med skærm og tastatur kan være det.

Papiret bruges normalt som et udpræget monomodalt materiale, men kan med den kreativitet der ofte kun anvendes med tanke på de mindste børn, sagtens fungere som del af flermodale tekstprodukter. Dog er disse flermodale produkter med deres fysiske form og fylde langt mere ressourcekrævende og dermed mindre tilgængelige end deres digitale, flermodale modstykker.

Man kan godt med papir lave kombinationer af modaliteter der har udstrækning i rum (skrift og billeder) og modaliteter med udstrækning i tid (lyd, levende billeder og grafik i

bevægelse). Men det er sværere på og med papir at skabe tekstprodukter der går på tværs af rum. Links der fungerer på skærm, fjerner betydningen af afstand på en måde som ikke kan eftergøres på papir. Kombinationen af at digitale tekster næsten ikke fylder noget, og at enhver tekst med et link kan være placeret ved siden af en hvilken som helst anden tekst, skaber muligheder som papiret med sin vægt, fylde og fysiske manifestation aldrig kommer i nærheden af.

3.3 TEKSTØKONOMI PÅ SKÆRM OG PAPIR OG KONVENTIONERNE DER MEDFØLGER

Både tekster skrevet til skærm og tekster skrevet til papir er underlagt hensyn til tekstøkonomi, men hensynet tages af forskellige årsager. I dette afsnit bliver henholdsvis papir og skærm beskrevet som skriftmaterialer med de funktionaliteter og kvaliteter der hører til hver af dem.

3.3.1 Papir – pladshensyn og pertentlighed

Med papiret må den skrivende på grund af selve materialet overveje hvordan der bedst økonomiseres med teksten. Det er der to grunde til: Som Bolter pointerer, så optager hver eneste bog, hvert eneste stykke papir sin del af bog-plads her i verden, og desuden må papir som materiale betragtes som en endelig ressource.

"Each work occupies a portion of "book-space"" ([Bolter, 2001, p. 180](#))

Papir fylder op i verden, og det koster penge og træer. Men selv om man afsætter enorme mængder opbevaringsplads og store mængder papir, så er teksten stadig underlagt hensyn til tekstøkonomi. En tekst på papir er en lukket enhed med begyndelse, midte og slutning. Derfor forventer man som læser at den tid det tager at læse hele teksten, står mål med de informationer eller den oplevelse man får ud af teksten. Der skal være et nøje og pertentligt afstemt forhold mellem tekstlængde og tekstindhold

3.3.2 Skærm – skyndsomt og skimbart

Med skærmen som skriftredskab er overvejelser omkring materialeressourcer stort set irrelevante. Sammenlignet med papir er der meget plads på en computer. Et helt bibliotek kan lagres på en harddisk på størrelse med en lommebog. Digitale tekster er dog stadig underlagt tekstøkonomi, dog skal de ikke som papirteksterne måles i plads, men derimod i tid. En typisk skærmlæser har adgang til meget store mængder tekst og må derfor prioritere sin læsning efter hvor de ønskede informationer hurtigst kan findes. Læserens tid er den begrænsende faktor, og det er vigtigt at en tekst er hurtig at overskue. Søgefunktioner både mellem tekster og i den enkelte tekst, gør det oplagt for læseren kun at læse de dele af teksten som har nøgleord der er i læserens interesse. Læseren skal helst kunne få et fornuftigt udbytte uden at have læst teksten i sin fulde længde. En stringent opbygning er derfor mindre vigtig, mens gentagende og synlig brug af tekstens og afsnittenes temaord er mere vigtige. En digital tekst skal være hurtig at læse, nem at skimme og logisk at søge i.

3.3.3 Tekstkonventioner

“the writing space, the materials and techniques used to write, determine what can be written and how it will be used and valued by a culture” ([Bolter, 2001, p. 42](#))

De to tekstformer, *the closed and protected text* og *hypertext*, er muliggjorte og begrænsede af det materiale der skrives på, og de teknikker der skrives med ([Bolter, 2001, p. 42](#)). Imidlertid er tekstformerne ikke afhængige af materialet. Derrida eksperimenterede som nævnt tidligere med hypertext på papir i *Glas* ([Derrida, 1974](#)) og en trykbar tekst sagtens læses på en skærm – en pdf er oprindeligt tænkt som en lukket, ikke-redigerbar tekst ligesom papirtekster. Vi har at gøre med to tekstkonventioner som hver især er betinget af det skrivemateriale og de skriveteknikker de udspringer fra. Konventioner skal i denne sammenhæng forstås som uskrevne, almindeligt anerkendte regler.

Konventioner knyttet til papirmaterialet:

- Lineær struktur med begyndelse, midte og slutning
- Lukket tekst
- Uforanderlig og uredigerbar tekst
- Åbne afsender-modtager-forhold
- En-til-mange kommunikation
- Teksten har gennemgået korrektur og eventuelt censur
- Tekster underlagt begrænset plads
- En vis grad af kontekstafhængighed er en nødvendighed
- Teksten er begrænset til modaliteter med udstrækning i rum såsom skrift og billeder
- Ingen mulighed for links og dermed direkte sammenkobling af tekster på tværs af rum

Konventioner knyttet til skærm:

- Enhver rækkefølge er mulig og netværksstruktur er almindelig
- Åben tekst
- Foranderlig og redigerbar tekst
- Lukkede afsender-modtager-forhold
- Mange-til-mange kommunikation
- Underlagt læsertidsmangel
- Kontekstintegrering er mulig i vid udstrækning
- Mulighed for modaliteter med udstrækning i både tid og rum såsom lyd, levende billeder, skrift og stillestående billeder
- Mulighed for at linke på tværs af rum

Konventionerne eksisterer løsrevet fra materialerne, men meget af det man ofte ser på skærm er ikke muligt på papir – et videoklip eller link fungerer ganske enkelt ikke på tryk. Papirets

tusindårige eksistens har affødt en opfattelse af at netop papirkonventionerne, er naturgivne kvaliteter ved skriften.

Skærmens og internettets fremkomst sætter spørgsmålstejn ved det hidtil indiskutable i skriftens struktur. Papiret har været anvendt og bliver stadig anvendt til at strukturere viden, information og narrativer, så det bliver gemt og tilgængeligt for eftertiden. Tekster på papiret har som oftest en stram struktur, da teksterne er skrevet til at give mening uden for den kontekst de er skrevet i. Papiret lægger op til at man anvender et eller ganske få tegnsystemer, modaliteter, og at dets tekster har tilpas mange velstrukturerede informationer til at den er selvforklarende. Den er funktionel hvor som helst og når som helst. Når man skriver tekster til skærmvisning, er det derimod ikke nødvendigt at gøre dem selvforklarende. I stedet kan man indsætte links til de informationer der eventuelt måtte blive relevante for læserne, eller man kan sætte dem i en ramme – en mailboks, en hjemmeside eller en blog – som udgør en del af konteksten.

En af de tydeligste forskelle på skærmtekst og papirtekst, er forskellen på hvordan og i hvilken grad man benytter deiksisformer. Her er deiksis forklaret af Asif Agha:

"Deixis is the ground floor of the semiotic architecture whereby language allows language users to talk about specific 'things,' including each other. In general, deictic expressions link talk of things to the ones doing the talking, but they do so in more or less selective ways. The selectivity of the link makes the location, stance and relationship of interlocutors more or less vivid in different types of deictic representations." ([Agha, 2007, pp. 37-38](#))

I medialiseret skrift er det ligesom i samtaler muligt at anvende mange deiksisformer. Det vil endda blive opfattet overdrevet pertentligt at benævne fænomener i person, tid og rum, hvis det kan klares med udtryk som *her* og *nu*. Medialiseret skrift er forankret i konteksten, hvorimod trykbar skrift højst sandsynligt vil blive læst løsrevet fra sin oprindelige kontekst. Når man skriver en trykbar tekst som eksempelvis en dansk stil, er det derfor en udfordring at afgøre hvor mange eller hvor få deiksisformer den kommende læser har behov for.

4 SKOLING I TEKSTNORMER

Dette kapitel indledes i afsnittene [4.1](#) og [4.2](#) med en kort introduktion til det almene danske gymnasium (stx), til dansk som fag i gymnasiet og til den danske stil som den bruges i danskundervisningen og som eksamensform i skriftligt dansk. I afsnit [4.3](#) fremlægges først Undervisningsministeriets beskrivelse af mål, gennemførelse og evaluering af elevernes studieforberedende skrivekompetencer, som de fremgår af [Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen](#) fra juni 2013¹⁶, herefter benævnt *Gymnasiebekendtgørelsen* ([Undervisningsministeriet, 2013, bilag 4](#)). Derefter fremlægges og opsummeres samme

¹⁶ Gymnasiebekendtgørelsen er tilgængelig på Retsinformations hjemmeside: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507&exp=1> (senest besøgt 18. august 2016)

bekendtgørelses gennemgang af danskfagets identitet, formål, mål og evaluering ([Undervisningsministeriet, 2013, bilag 15](#)). I afsnit [4.4](#) følger en tilsvarende gennemgang af *Skriftlig dansk på stx - vejledning for lærere og censorer*, benævnt *Censorvejledningen*¹⁷, i skriftlig dansk på stx ([Undervisningsministeriet, 2011](#)). Dette afsnit er længere og langt mere udførligt end det foregående om Gymnasiebekendtgørelsens beskrivelse af skriftlig dansk, fordi Censorvejledningen er langt mere detaljeret i sin gennemgang.

Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen bruges i det efterfølgende afsnit [4.5](#) til at give et indblik i den tekstopfattelse og den tekstform eleverne forventes at tillægge sig gennem gymnasieforløbet – altså den tekstform, eleverne skoles og eksamineres i gennem deres treårige ungdomsuddannelse. Afsnittet bliver afsluttet med en diskussion af hvordan gymnasieskolens tekstbegreb placerer sig i forhold til de to tekstkonventioner, skærmskrift og papirskrift, beskrevet i afsnit [3.3](#).

4.1 INTRODUKTION TIL STX OG DANSKFAGET

Stx er en forkortelse af *Studentereksamen* og er betegnelsen for en tre-årig ungdomsuddannelse der kvalificerer til videregående uddannelser. Stx bliver også kaldt *Det almene gymnasium* og er for tiden den ungdomsuddannelse størstedelen af danske unge vælger¹⁸. For at kunne blive optaget på stx skal man have bestået grundskolens 9. klasse, men en del elever har også taget 10. klasse. Inklusive det indledende skoleår i 0. klasse har danske elever typisk haft 10 eller 11 års skolegang inden de begynder på stx og er 15-17 år gamle.

I gymnasiet er danskfaget obligatorisk, og alle elever har timer i faget alle tre år uddannelsen varer. Alle elever går til eksamen i skriftlig dansk ved de afsluttende eksamener på gymnasieuddannelsens tredje og sidste år, og en del af eleverne er derudover til mundtlig eksamen. Derudover tæller lærernes vurderinger af elevernes præstationer i undervisningen både mundtligt og skriftligt også med på det endelige eksamensbevis¹⁹.

4.2 INTRODUKTION TIL DEN DANSKE STIL

En dansk stil skal i denne sammenhæng forstås som en opgavebesvarelse i faget dansk på en dansk uddannelsesinstitution. Det er typisk en opgave som bliver stillet og besvaret blandt de ældste klassetrin i grundskolen (grundskolen i Danmark er en ti-årig undervisningspligtig uddannelse og dækker aldersgruppen 6-16 år) samt på de gymnasiale uddannelser. En *dansk*

¹⁷ Censorvejledningen som pdf kan hentes på Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF13/Proever%20og%20eksamen/130524%20Censorvejledning%20stx%20110504%203.pdf> (senest besøgt 18. august 2016).

¹⁸ Det fremgår af undervisningsministeriets opgørelser at af de 74 % af eleverne der valgte en gymnasial ungdomsuddannelse i 2016, valgte 63 % det almene gymnasium (stx), 19 % valgte handelsgymnasiet (hbx), 11 % valgte det tekniske gymnasium (htx), 7 % valgte den 2-årige højere forberedelseksamen (hf). ([Undervisningsministeriet, 2016a](#))

¹⁹ For mere information om det almene gymnasiums opbygning, danskfagets timetal og fagniveauinddelingen se Undervisningsministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser> (senest besøgt 18. august 2016).

stil er altså en tekst skrevet af en skoleelev i forbindelse med undervisning i dansk (som modersmål). Stilene har form af længere sammenhængende tekster, som eleverne skriver på dansk. I denne undersøgelse hvor datamaterialet er danske stile fra alle tre klassetrin på stx, er stilene tekster som eleverne har skrevet løbende hen over skoleåret om emner som er mere eller mindre knyttet til det pensum der bliver gennemgået i timerne. Se beskrivelse af datamaterialet i afsnit [6.1-6.4](#). Eleverne afleverer omkring fem stile på et skoleår. Stilene er af varierende længde, men for det meste mellem en og fire A4-sider (2400-7200 anslag inkl. mellemrum). Over hele gymnasieperioden bliver det omkring 15 stile i forbindelse med undervisningen – dertil kommer årsprøver og den endelige eksamensstil i 3. g. Eleverne skriver tekster i en række andre fag og i tværfaglige sammenhænge, og det er derfor vigtigt at pointere hvad den danske stil ikke er. Det står klart i Censorvejledningen, at den danske stil *ikke* er en videnskabelig artikel i modsætning til andre større skriftlige opgaver i gymnasiet. Det betyder at noter og slutnoter ikke er en del af genrekonventionerne i den danske stil, og at al dokumentation bør indarbejdes i selve teksten ([Undervisningsministeriet, 2011, p. 13](#)). Dette uddybes nærmere i afsnit [4.4](#).

Stx er blevet kaldt *det alment dannende gymnasium* og har historisk haft som mål at give sine elever et bredt videnskabsmæssigt fundament – en helhed af viden – samtidigt med at uddannelsen skulle være adgangsgivende til de videregående uddannelser. Dette dobbelte formål formuleres direkte under beskrivelsen af danskfaget i Gymnasiebekendtgørelsen.

”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål.”
([Undervisningsministeriet, 2013, bilag 15](#))

Dog er det studieforberedende i dag vægtet højere i Gymnasiebekendtgørelsen end det dannelsesmæssige. Det ses blandt andet ved at det *studieforberedende* optræder omkring ti gange oftere end *dannelse* i bekendtgørelsen. Lisbeth Birde Wiese gennemgår i sin ph.d.-afhandling *Skrivning og studium* optakten til den nuværende bekendtgørelse med fokus på vægtningen af det alment studieforberedende og det alment dannende ([Wiese, 2003, p. 104](#)). Hun konkluderer at der er sket en forandring fra at ligestille almen dannelse og almen studieforberedelse, til at man i gymnasiereformen fra 2005 degraderer ”*uddannelsernes almindelige karakter*” til en andenplads, og på førstepladsen nu har ”*uddannelsernes studieforberedende karakter*” ([Wiese, 2003, p. 104](#)). Skrivning som element i danskfaget bliver også i bekendtgørelsen primært omtalt som elevernes studieforberedende uddannelse og sekundært som del af deres almene dannelse.

I bekendtgørelsens bilag 4 som handler om skriftlighed i gymnasiet på tværs af fag, er dannelsesaspektet ikke nævnt. Fokus er derimod på elevernes studieforberedende skrivekompetencer, hvilket også er bilagets overskrift. Elevernes studieforberedende skrivekompetencer beskrives som en tværfaglig disciplin med de større tværfaglige opgaver som det centrale. Særligt fremhævet bliver studieretningsprojektet (SRP), og de opgaver eleverne skriver i forbindelse med faget almen studieforberedelse (AT). Skrivning skal således ses som en tværfaglig disciplin som det ikke blot er dansk og fremmedsprogsfagene

der arbejder med. Skrivedisciplinen i gymnasiet bliver i vidt omfang set som en del af øvelsen i videnskabelighed. Arbejdet med at skrive tekster skal først og fremmest forberede eleverne til videregående studier – dernæst skal de være alment dannende.

4.3 DEN DANSKE STIL OG GYMNASIEBEKENDTGØRELSEN

Dette afsnit er en gennemgang af Gymnasiebekendtgørelsens bilag 4 og 15 om henholdsvis [Elevernes studieforberedende skrivekompetencer](#) og [Dansk A](#), samt [Censorvejledningen](#) ([Undervisningsministeriet, 2011, 2013](#)). Formålet med gennemgangen er at få indkredset den tekstform og -struktur eleverne forventes at være skolet i ved afgangseksamen – altså gymnasieskolens tekstopfattelse.

I Gymnasiebekendtgørelsens bilag 4 og 15 bliver målsætninger og krav i forbindelse med den danske stil gennemgået. Det er i bilaget om elevernes studieforberedende skrivekompetencer, hvor generel skriftlighed på tværs af fag beskrives (bilag 4), og i bilaget om faget Dansk A (bilag 15)²⁰. Bekendtgørelsen forholder sig generelt mere til indholdet i uddannelsen og de enkelte fag end til konkret tekstform og tekstforståelse. Derfor er der ikke meget at hente i forhold til, hvordan man fra gymnasieskolens side forventer at eleverne former deres tekster samt hvilken tekstform man forventer de tilegner sig gennem deres gymnasietid. Censorvejledningen er helt anderledes konkret, og den vil derfor blive gennemgået mere uddybende i det efterfølgende afsnit [4.4](#). I Gymnasiebekendtgørelsen ekspliciteres det dog i bilag 4 at:

“Eleverne skal kunne finde og udvælge relevant stof samt behandle og skriftligt formidle centrale enkelt- og flerfaglige emner.

Eleverne skal under anvendelse af faglig viden, grundlæggende metoder i faget/fagene og relevant dokumentation kunne give en klar, sammenhængende og nuanceret skriftlig fremstilling, der bygger på følgende studieforberedende skrivekompetencer:

- genrebevidsthed
- sproglig korrekthed
- disposition
- argumentation
- anvendelse af citater, figurer, illustrationer m.v.
- præsentation
- relevante henvisninger, noteapparat og litteraturliste.”

([Undervisningsministeriet, 2013, bilag 4](#))

²⁰ På stx bliver fagene udbudt på tre forskellige niveauer: A, B og C. C-niveau er det laveste og er typisk et et-årigt forløb, B-niveauet er et mellem-niveau og typisk et to-årigt niveau. A-niveau kaldes også højniveau og er typisk et tre-årigt forløb. Dansk på A-niveau er obligatorisk for alle elever på stx.

og i bilag 15 om Dansk på A-niveau at:

”Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling forholder sig analyserende, diskuterende eller undersøgende til en tekst eller et emne.”

([Undervisningsministeriet, 2013, bilag 15](#))

De to uddrag beskriver kompetencer knyttet til to forskellige typer af skriftlig opgavebesvarelse. Som nævnt tidligere er den danske stil ikke en videnskabelig artikel. Det femte punkt om *anvendelse af citater, figurer, illustrationer m.v.* og punkt 7 om *relevante henvisninger, noteapparat og litteraturliste* i uddraget fra Gymnasiebekendtgørelsens bilag 4 er således en del af de generelle studieforberedende skrivekompetencer eleverne skal tilegne sig. Som det vil fremgå i gennemgangen af Censorvejledningen i det efterfølgende afsnit, er det imidlertid ikke en del af kravene til den danske stil.

Der er dog overvejende sammenfald i kravene til de to forskellige typer skriftlige opgaver – den danske stil og den større skriftlige opgave. *Sammenhængende* og *genre* går igen i begge beskrivelser sammen med *det formidlingsbevidste* og *det argumenterende og diskuterende*.

4.4 DEN DANSKE STIL OG CENSORVEJLEDNINGEN

I [Censorvejledningen](#) er det uddybet langt grundigere hvad gymnasieskolen forventer af eleverne i skriftlig dansk, end det er i Gymnasiebekendtgørelsen. Der er her opstillet en række krav fra gymnasieskolens side til elevernes kendskab til tekstkonventioner. Man forventer at eleverne er bekendte og indforståede med disse konventioner således at de kan skrive inden for dem når de går til eksamen i skriftlig dansk i 3. g.

4.4.1 Skriverne i Censorvejledningen – elev, eksaminand eller skribent

I Censorvejledningen bliver der brugt tre forskellige sæt af betegnelser for dem der skal skrive teksterne, 'skriverne', og de tekster de skal skrive. Censorvejledningen er nogenlunde entydig i sin benævnelse af den overordnede disciplin der er i fokus – det er *skriftligt dansk*. Derudover er der betegnelsen *eksamensbesvarelse* eller lignende betegnelser med fokus på teksternes opgave- og eksamensfunktion. Fem gange bruges betegnelsen *dansk stil*, mens betegnelserne *opgave* og *tekst* optræder utallige gange. Dem der skal skrive teksten, får betegnelser som *elev*, *eksaminand* eller *skribent*. Med disse skiftende betegnelser italesætter censorvejledningen indirekte de mindst tre forskellige kontekster teksterne og skriverne indgår i. Der er *elev* og *opgave*, som peger på skolekonteksten, hvor eleverne i årevis har trænet skriftlig dansk som en skoledisciplin. Der er *eksaminand* og *eksamensbesvarelse*, som peger på det konkrete og synlige mål med skoletiden – nemlig den afsluttende eksamen i skriftlig dansk. Endelig er der *skribent* og *tekst* som peger på det mere abstrakte mål at eleven efter endt skolegang gerne skulle kunne forfatte tekster på egen hånd. Ordvalget *skribent* og *tekst* peger endvidere også på at man i hvert fald i visse sammenhænge tillægger både

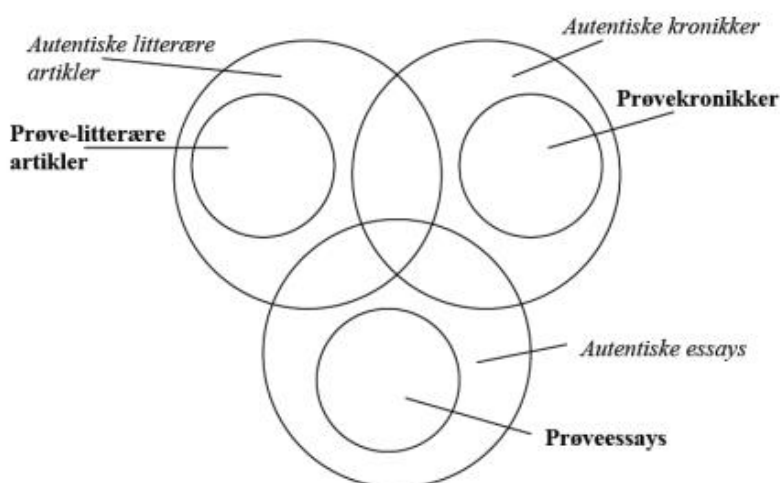
skribenter og deres tekster en vis autonomi og anerkender deres berettigelse uden for skolesammenhængen. Det er også i *skribent* og *tekst* at man tydeligst ser det alment dannende aspekt i gymnasieskolen, mens *elev og opgave*; *eksaminand* og *eksamensbesvarelse* italesætter det studieforberedende i gymnasieuddannelsen.

4.4.2 Genrerne i Censorvejledningen

Skriftlig fremstilling som faglig disciplin i den danske gymnasieskole koncentrerer sig primært om skrivning inden for tre såkaldte *autentiske* genrer. En kort introduktion af de tre såkaldte gymnasiegenrer er relevant her, fordi langt størstedelen af de indsamlede stile (ca. 90%) er skrevet med blandt andet det formål at eleverne træner deres genrekompetencer og tilegner sig færdigheder i at skrive inden for normer og konventioner der gør sig gældende for de enkelte genrer. Elevernes valg af tekststruktur såvel som sprogtone er ofte tilpasset den gymnasiegenre, besvarelsen tilhører. Formålet med denne afhandling er ikke at undersøge elevernes præstationer inden for disse skrivegenrer eller skrivegenrernes berettigelse i gymnasieskolen. Denne problemstilling tager Anne Smedegaard op i artiklen *Hvem sagde hvorfor? : skolegenrers situationelle og kognitive forankring* og i ph.d.-afhandlingen *Genrer som rammer : Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori* ([Smedegaard, 2013, 2016](#)). Det samme gør Anke Piekut i ph.d.-afhandlingen *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag : en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser* ([Piekut, 2012](#)).

I danskfaget arbejder man i gymnasiet med tre skrivegenrer: kronik, litterær artikel og essay. Overordnet for de tre genrer gælder det i modsætning til gymnasieskolens ofte tværfaglige, større skriftlige afleveringer, at de ikke er videnskabelige. I modsætning til grundskolen er der i gymnasiet desuden normalt ingen øvelser i at skrive fiktion.

De tre gymnasiegenrer tager udgangspunkt i autentiske genrer, som uden for skolesammenhæng ikke nødvendigvis er lette at adskille. Til eksamensbrug i danskfaget bliver de rendyrket, så de fremstår som lidt kunstige, men for eleverne lettere adskillelige enkeltgenrer. Man har således bevidst oprettet tre *prøvegenrer* ud fra de tre *autentiske genrer*, som det fremgår af [Figur 6](#) som er hentet fra Censorvejledningen.



Figur 6 – Figuren viser de tre autentiske genrer som kan være sammenfaldende, og de tre prøvegenrer som er defineret så de ikke er sammenfaldende (Undervisningsministeriet, 2011, p. 5).

Meget forsimplet så er de tre genrer retoriske øvelser i at skrive henholdsvis analyserende (den litterære artikel), diskuterende (kronikken) eller reflekterende (essayet). Genrerne stilles typisk op for eleverne som meget forskellige, selvom genrerne uden for skole- og prøvesammenhæng ofte er svære at adskille skarpt.

Litterær artikel	Kronik	Essay
præsenterer analyserer dokumenterer fortolker perspektiverer	præsenterer redegør karakteriserer diskuterer argumenterer konkluderer	præsenterer/åbner afsøger undersøger overvejer reflekterer afrunder

Figur 7 – Figuren viser forskellene på de tre genrer i rendyrket form (Undervisningsministeriet, 2011, p. 14).

Eleverne kæmper med at tillære sig færdigheder i at kunne skelne mellem og skrive i disse genrer. Ud fra de få kommentarer korpusset indeholder med interaktion mellem lærer og elev om teksten, er det tydeligt at genrerne er et emne der fylder for eleverne – det er noget, de usikre på og ofte spørger lærerne om.

4.4.3 Tekstnormen i Censorvejledningen

I [Censorvejledningen](#) beskrives tre forskellige forhold som man forventer eleverne har opnået færdigheder indenfor:

- skriftlig fremstilling, herunder genre- og formidlingsbevidsthed
- at besvare den stillede opgave
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metoder.

([Undervisningsministeriet, 2011, pp. 10-11](#))

De sidste to er ikke aktuelle i denne afhandling, som har fokus på kravene til elevernes skriftlige form - og ikke deres danskfaglige viden og færdigheder i at bruge denne viden til opgavebesvarelse.

Som det fremgår af uddraget fra Censorvejledningen herunder, er der mange forskellige krav til hvilken form eleverne forventes at kunne give deres tekster. Hvad man fra gymnasieskolens side mener en tekst er, og dermed hvilken tekstform man ønsker at skole eleverne til, fremgår af de krav der bliver stillet til eleverne.

"bevidst om kommunikationssituationen og om, at man er forpligtet på at formidle sin tekst i et fængende og klart sprog *uden at udtrykke sig indforstået*. For at sikre denne formidlingsbevidsthed hos eleven opereres der inden for danskfaget på stx med en *intenderet modtager*. Denne modtager defineres som "en litterært og almenkulturelt interesseret læser", og det forum, eleven skal forestille sig at skrive i, er således "en publikation af almen interesse". Det er ikke så afgørende, om denne publikation er et populærvidenskabeligt tidsskrift, en formiddagsavis eller et litteraturteoretisk netforum, for *eleven skriver som sig selv*. Det centrale er, at elevens tekst er *velskrevet og veldisponeret*, og at den *afspejler genre- og formidlingsbevidsthed*. Ligeså centralt er det imidlertid, at teksten demonstrerer en solid forståelse dels af emnet og tekstmaterialet, dels af danskfagets terminologi og metode. Vi skal som lærere og censorer altså bruge den danske stil til at *måle elevernes evner* til både at bygge en velformuleret og velstruktureret opgave op og udfolde sig danskfagligt i forhold til det givne emne og tekstmateriale."

[...]

"Først og fremmest skal det skriftlige produkt vise, at eleven er i stand til at præsentere f.eks. sin tekstillæsning, redegørelse eller diskussion i et *korrekt, klart, varieret og sammenhængende sprog*, der både fastholder og informerer sin læser. En vigtig forudsætning for at fastholde sin læser er, at man *indleder* med et både fængende og præsenterende *anslag*, der åbner en vej ind i tekstillæsningen, emnet eller problemstillingen. Disse anslag er i sagens natur forskellige inden for de tre genrer; der er i vejledningens afsnit 4 givet eksempler på indledninger i hhv. den litterære artikel, kronikken og essayet. Et andet centralt formidlingsaspekt er, at man i præsentationen af f.eks. sin tekstillæsning konsekvent forholder sig til, at *man skriver direkte henvendt til en læser, der som nævnt er 'alment-kulturelt interesseret' og således er åben og lydhør, men ikke har noget forudgående kendskab til hverken tekstmaterialet eller emnet*. Dette stiller to afgørende krav til eleven: Opgaven må 1) *aldrig blive indforstået* og 2) den skal have et fast, gennemgående fokus, der på pædagogisk vis sikrer, at læseren bliver ledt gennem tekst- eller emnebehandling uden at miste overblikket. Enhver iagttagelse skal naturligt ledes videre til den næste iagttagelse – der skal være glidende, logiske overgange mellem de enkelte afsnit, og læseren må aldrig efterlades med en følelse af at blive trukket fra det ene til det andet uden helt at kunne gennemskue meningen med det." ([Undervisningsministeriet, 2011, pp. 4-6. min kursivering](#))

Forventningerne til elevernes færdigheder i forhold til at skrive og strukturere tekster er herunder delt op i fire kategorier:

- Et godt sprog: Man forventer af eleverne at de skriver i et godt sprog. Et godt sprog uddybes som værende *"fængende", "klart", "velskrevet", "velformuleret", "korrekt", "varieret" og "sammenhængende"*.
- Velstruktureret: Man forventer af eleverne at de skriver tekster der er *"velstrukturerede"*. Denne struktur uddybes som værende *"veldisponeret og velstruktureret"* med et *"fængende og præsenterende anslag, der åbner en vej ind i tekstlæsningen, emnet eller problemstillingen. De faglige iagttagelser og begreber, der udfoldes i den enkelte litterære artikel, kronik eller essay, skal naturligt lede læseren videre og i sidste ende føre ham eller hende frem til en samlet afrunding"*. Det bliver beskrevet at eleven skal have *"et fast gennemgående fokus og enhver iagttagelse skal naturligt ledes videre til den næste iagttagelse med glidende, logiske overgange mellem de enkelte afsnit"*.
- Bevidst om afsender og modtager: Inden for danskfaget på stx opererer man med *"en intenderet modtager"* som defineres som *"en litterært og almenkulturelt interesseret læser"*. Eleven skriver direkte henvendt til denne læser, *"der som nævnt er 'alment-kulturelt interesseret' og således er åben og lydhør, men ikke har noget forudgående kendskab til hverken tekstmaterialet eller emnet"*. Det gentages at opgaven aldrig *"må blive indforstået"*. Som afsender beskrives det at *"eleven skriver som sig selv"*.
- Bevidst om kontekst: Eleven skal være *"bevidst om kommunikationssituationen og være genre- og formidlingsbevidst. Det forum, eleven skal forestille sig at skrive i, er således 'en publikation af almen interesse'. Det er ikke så afgørende, om denne publikation er et populærvidenskabeligt tidsskrift, en formiddagsavis eller et litteraturteoretisk netforum"*.

Disse fire aspekter sprog, struktur, afsender-modtager og kontekstbevidsthed er min egen opdeling af de krav og ønsker der i Censorvejledningen stilles til elevernes skoling i tekstnormer. Det vil blive diskuteret i det følgende afsnit, hvilken tekstkonvention det lægger sig op ad.

4.5 GYMNASIESTILEN– LINEÆR OG DEKONTEKSTUALISERET

Både Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen peger ikke overraskende på at den tekstform den danske gymnasieskole ønsker at skole sine elever i, er den klassiske, lineære tekst beskrevet i afsnit [3.3](#). Det er tekster med begyndelse, midte og slutning; med præsenterende anslag, glidende overgange imellem afsnittene og en samlet afrunding.

Det bliver flere gange understreget i Censorvejledningen at eleverne ikke må skrive indforstået, og dermed at de skal sørge for at deres tekster er dekontekstualiserede snarere end kontekstualiserede.

Det forventes endvidere i skriftlig dansk at eleverne kan forestille sig at skrive til *en litterært og almenkulturelt interesseret læser*, og de skal forestille sig at de kan udgive teksten i

en publikation af almen interesse. Det forventes altså at eleverne har kendskab til og erfaringer med sådanne læsere og publikationer. Det betyder at elever der har forældre som selv er litterært og almenkulturelt interesserede læsere, og som måske endda abonnerer på en eller flere publikationer af almen interesse har klare fordele i skriftligt dansk. Denne skæve adgang til at opnå de ønskede færdigheder i faget er nøje beskrevet hos Lisbeth Birgit Wiese ([Wiese, 2003](#)). Også forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* beskriver i en række udgivelser hvordan elever tilegner sig genrer, konventioner og normer i deres skriftlige skolearbejde (bl.a. [Krogh, Spanget Christensen, & Sonne Jakobsen, 2015](#); [Spanget Christensen, Elf, Krogh, & Faglighed og skriftlighed \(projekt\), 2014](#)). I denne afhandling er fokus fortsat på hvordan eleverne skoles i forhold til digital tekst og digital litteracitet.

I Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen har man (endnu) ikke fokus på at oplære eleverne til at skrive medialiseret – altså til at skrive henholdsvis dekontekstualiseret eller kontekstualiseret alt efter hvilket medie de skal forestille sig at skrive til. Målet med gymnasiets skriftlighed har indtil nu meget naturligt været at eleverne skulle skoles til at skrive trykt tekst. Det er plausibelt at det fokus inden for en årrække vil ændre sig, således at eleverne fremover skal lære at skelne mellem om mediet de skal forestille sig at skrive til, er trykt eller digitalt. Præcis ligesom de i dag skal lære at skelne mellem om genren er litterær artikel, kronik eller essay. Man kunne også forestille sig at gymnasiegenrerne fremover kommer til at inkludere netbaserede genrer som blogindlæg, wikipedia-artikler og netaviser. Denne problematik vil blive taget op i [Kapitel 8](#).

5 DIGITALE SKRIVEREDSKABER OG SENDETEKNIKKER

"As a writing machine, the word processor is already redefining our concept of what a 'word' is. The word is no longer a static lexical unit belonging to an inventory pre-registered in a dictionary. Implicitly, for a word processor, the word can be any symbol or symbolic unit which plays a role in the processing and can be controlled by well-defined keyboard operations." ([Harris, 2000, p. 240](#))

Skriveprogrammet har siden det begyndte at blive allemandseje, overtaget papirets rolle i gymnasieelevernes tekstskrivning. I dag er hverken håndskrevne eller printede skolestile almindelige. Eleverne skriver deres tekster digitalt, og de sender dem digitalt. Elevernes stile er altså ikke længere håndgribelige og håndterbare genstande. De er overgået fra fast til digital form, og dermed er der skabt behov for andre færdigheder end dem der kræves for at skrive og aflevere en tekst i hånden.

Det [første afsnit](#) i dette kapitel handler om den digitale kommunikationsplatform, Lectio, der har overtaget papirets og dueslagets funktion på de fleste danske gymnasier. [Kapitlets andet afsnit](#) handler om de fysiske genstande der har overtaget skrivebordet og skriveprocessen – nemlig skærm, tastatur og mus. Det [tredje afsnit](#) handler om det skriveprogram langt de fleste

gymnasielever benytter, Word, og indeholder en gennemgang af de digitale paralleller til skrivebord, skriveflade, skriveværktøj, orienterings- og navigationsredskaber, søgemuligheder og stavekontrol.

5.1 TEKSTFORSENDELSE – DET DIGITALE DUESLAG

I de små interviews jeg lavede med gymnasieelever om deres skrivevaner, spurgte jeg blandt andet om de af og til printer deres afleveringer. Svaret var et næsten entydigt *nej*. Uddraget herunder er tre elevers respons på dette spørgsmål. Se hele interviewet i [Bilag 3](#).

Uddrag fra interview med 3.g-elever:

Interviewer: printer I noget af det I har

Isak: nej det er altid digitalt

Daniel: meget sjældent

Benjamin: så er det hvis man skal aflevere det i lærernes ... hvad hedder det

(Pause)

Daniel: nå ja ... jeg ved hvad du mener

(pause)

Interviewer: dueslag

Benjamin: ja

Isak: ja

Interviewer: det gør I stort set aldrig haha

Benjamin: næsten ikke det er altid digitalt over lectio og sådan det er meget nemt faktisk

Daniel: jeg tror sidste gang jeg printede noget det var til eksamen

Isak: ja

Benjamin: det er et år siden

Isak: ej det er kun hvis det er påkrævet at man printer det men ellers så så gør man det ikke altså

Det eleverne i stedet gør, og som også fremgår af de små interviews, er at aflevere deres opgaver via en digital kommunikations- og organiseringsplatform kaldet *Lectio*²¹. Enkelte danske gymnasier benytter sig af andre lignende platforme, men Lectio er den mest udbredte og blev benyttet af alle de syv gymnasier der er indsamlet stile fra til denne undersøgelse. I modsætning til en social interaktionsplatform som Facebook er Lectio stort set rensat for

²¹ [Lectio](http://www.lectio.dk/) er et webbaseret lektionssystem udviklet af det danske softwarefirma MaCom A/S.
<http://www.lectio.dk/>

small talk. Et grundlæggende træk ved Facebook er at det er en mulighed at kommunikere, men ikke en nødvendighed ([Scott Sørensen, 2013](#); [Jesper Tække, 2010](#)). På Lectio derimod er langt størstedelen af kommunikationen begrænset til det strengt nødvendige. Den bruges til informations- og tekstudveksling. Skema, karakterer, tidsfrister, fravær, timeregnskab, beskeder omkring lektier samt beskedudveksling lærere og elever imellem formidles alt sammen i én platform. Kommunikation og udvekslingen af informationer og tekster kan på Lectio foregå en-til-mange, mange-til-en, mange-til-mange og en-til-en. Især mulighederne for det sidste er blevet adskilligt lettere end da interaktion mellem lærer og elev foregik ansigt-til-ansigt. Formentlig er der også meget mere og hyppigere interaktion mellem lærer og elev. De kan i dag kommunikere uforstyrret en-til-en, hvilket ellers har været svært i en skoleform, hvor der altid er mange til stede samtidigt på relativt lidt plads. Som det senere vil fremgå, ændrer Lectio også forholdene omkring elevernes tekstskrivning og -aflevering samt mulighederne for lærernes tilbagemeldinger og bedømmelse.

Lectio overflødiggør fysiske remedier såsom skriveredskaber, papir, dueslag, opslagstavler, kalendere, kopimaskiner, opbevaringsplads og bøger; teknologiske kommunikationssystemer såsom e-mail og analoge højtalersystemer; mentale aktiviteter såsom hukommelse og notedisciplin; social interaktion såsom forespørgsler til klassekammerater eller lærere om lektier, afleveringsfrister og fravær.

I 2016 hvor denne undersøgelse er blevet færdiggjort, har det været muligt at skrive gymnasiestile i digitale tekstredigeringsprogrammer i omkring 20 år – om end det var et mindretal der havde mulighed for det i begyndelsen, og endnu færre der rent faktisk gjorde det. I de første cirka ti år af den periode hvor digitalt skrevne gymnasiestile blev almindelige, var det stadig med et overlap til det forrige skriftmateriale – papiret. Almindeligvis ville eleven skrive stilen digitalt og efterfølgende af-digitalisere den ved at printe og aflevere papirteksten i lærerens dueslag på skolen. Det samme sted som den svindende del af klassekammeraterne der skrev deres tekster i hånden, afleverede deres stile. Sådan skrev og afleverede jeg alle mine gymnasiestile, da jeg tog min studentereksamen i årene 2001-2004. Mine tekster begyndte på en skærm og endte som papir. Således lignede det den af-digitalisering der er beskrevet i afsnit [3.2](#) og illustreret i Figur 4. Vi indstillede linjeafstanden til halvanden eller dobbelt så læreren havde plads til at rette og kommentere i hånden med sin røde kuglepen. Overgangen fra papir til skærm var således tydelig med den digitale teksts transformering til fast form midtvejs mellem eleven og læreren (se evt. [Figur 9](#) senere i dette afsnit). Lectio blev etableret i 2003, og have sommeren 2016 omkring 250 gymnasier og andre uddannelsesinstitutioner som kunder²². Med Lectio behøver elevernes tekster ikke længere at blive printet, og lærere og elever risikerer ikke at mails og vedhæftede tekster fra eleverne bliver væk i lærernes spamfilter, eller at løse papirer forsvinder i deres dueslag, bag deres skriveborde eller på anden vis ender det forkerte sted. Lærernes arbejde er gjort lettere fordi et helt classesæt af opgavebesvarelser med kommentarer kan lægges op til en hel klasse

²² <http://www.lectio.dk/pdf/omlectio.pdf>

med et enkelt klik. En teksts vej fra elev til lærer går i dag fra elevens skriveprogram igennem Lectio til lærerens tekstredigeringsprogram – det kan være et skriveprogram som Word eller pdf med kommentarfunktion (se evt. Figur 7 senere i dette afsnit). Teksterne forlader aldrig skærmen og forbliver i det samme system som al anden udveksling af informationer. Hver lærer og hver elev har sin egen profil hvorfra det er let at tilgå alle relevante informationer og tilgå interaktioner for den enkelte. Samtidig opbevarer Lectio også tekster, kommentarer og information så længe som det kunne være relevant.

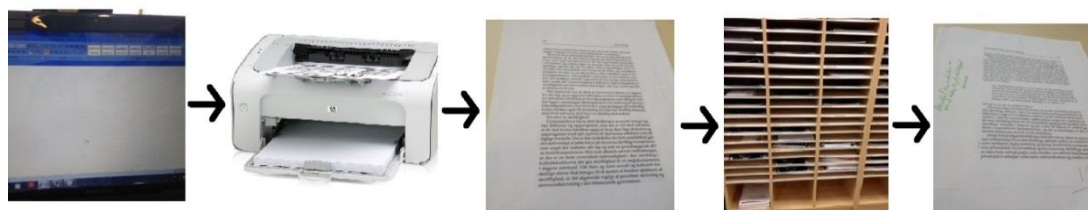
Den vej en tekst skal tage fra elev til lærer og tilbage, er blevet kortere og simplere med et redskab som Lectio – i hvert fald målt i fysisk distance. Da man førhen primært brugte papir som materiale til elevernes tekster, kunne tekstens rejse se ud nogenlunde ud som i Figur 8.



Figur 8 - Indtil 1990'erne var det disse materialer, redskaber og systemer eleverne brugte for at kunne skrive og aflevere tekster til deres lærere og som lærerne brugte til at rette.

Elevens tekst blev skrevet i hånden først med blyant og dernæst renskrevet med permanent skrift, fx en kuglepen. Derefter blev den lagt i lærerens dueslag eller afleveret direkte til læreren i en undervisningstime. Herefter rettede læreren med håndskrift direkte på det samme papir som eleven havde skrevet på, og kommenterede eventuelt mellem linjerne, i margenen, før eller efter teksten eller på en eventuelt blank bagside. Hvad der ikke er vist i Figur 8, er at teksten også blev båret hjemmefra til skolen af eleven, fra skolen og hjem af læreren og tilbage igen og endelig, formentlig, fra skolen og hjem af eleven.

Siden hen skiftede teksten materiale, fra digital tekst til papirtekst, midtvejs mellem elev og lærer som det ses af Figur 9.



Figur 9 - Gennem 90'erne og 00'erne blev det stadig mere almindeligt at eleverne skrev deres tekster i et digitalt tekstredigeringsprogram og derefter printede teksten ud på papir. Overgangen har været glidende.

Eleven skrev teksten i et tekstredigeringsprogram, printede den ud på papir, afleverede den i lærerens dueslag, som så, ligesom tidligere, rettede i teksten med håndskrift og eventuelt

kommenterede. Ligesom de håndskrevne tekster skulle den printede tekst bæres frem og tilbage mellem hjem og skole af både elev og lærer.



Figur 10 - Siden slutningen af 00'erne er systemer som Lectio til tekstaflevering blevet udbredt blandt landets gymnasier. Der er stadig afleveringer der bliver printet, men udviklingen går hastigt mod at ingen elevtekster forlader skærmen.

Figur 10 viser hvordan elevernes tekster kommer fra dem til læreren og tilbage igen med skriveprogram og digital tekstforsendelse. Med et system som Lectio har læreren i dag samme mulighed for at kommentere direkte i teksten, som man havde førhen med de printede tekster. Lærerne taler stadig om at have bunker af stile liggende, men det er i overført betydning. Reelt fylder et klassesæt med omkring 30 gymnasistile omkring 10 MB, hvilket end ikke vejer et gram.

På Lectio kan man i lighed med sociale platforme som Facebook oprette en side eller et rum med en hvilken som helst relevant kombination af personer der kan tilgå det. Der vil være et rum til enhver lærer og elev på skolen; ethvert hold og fag; enhver klasse og gruppe. Også hvert eneste undervisningslokale har sit eget digitale rum på Lectio. Disse rum er udstyret med skema, kommende opgaver og eventuelle kommentarer fra deltagere. Der vil også være en liste over samtlige deltagere som linker til deres skema og profil. I skemaerne kan man klikke på hver enkel lektion som så åbner som et selvstændigt rum, hvor lektier, beskeder, tid, sted og eventuelt også et dokument med den tekst eller de øvelser der skal arbejdes med enten før eller under lektionen. Rummene er således vitterligt rummelige. De indeholder alt det der skal bruges, og giver adgang til alle de relevante eller i hvert fald udvalgte personer – og kun dem.

Også en stileaflevering udgør et rum i sig selv. Eller snarere en hel bygning som er selve opgaven med et antal mindre rum svarende til antallet af elever i klassen. Læreren starter med at oprette stileafleveringen og udfylde med krav om længde og afleveringstidspunkt samt selve opgaveformuleringen. Lectio er indstillet til automatisk at lave et rum per elev. Læreren kan så tilgå både rummet for opgaveaflevering og alle elevernes rum. Eleverne kan ligeledes tilgå opgaverummet, men derudover kun deres eget rum og ikke kammeraternes. I hver elevs afleveringsrum kan både lærer og elev skrive kommentarer. Eleven kan eksempelvis skrive til læreren at stilen blev afleveret for sent på grund af netværksnedbrud på skolen og derfor udbede sig ikke at få fravær. Læreren kan skrive til eleven at filen er lagt op i et forkert format og bede eleven ændre det eller hvad der end måtte være af behov for

en-til-en-kommunikation omkring den enkelte tekst. Karakteren vil også komme til at fremgå her, tidspunktet hvor eleven afleverede og al anden korrespondance og information i relation til den enkelte aflevering. Læs eventuelt mere om digitale rum, åbne som lukkede, i mit speciale *Interaktion og rum uden afstand : om at opfatte Facebook som et sted hvor man kan være* ([Bligaard Christoffersen, 2011](#))

I dag som før elevernes tekster blev digitale, skifter elevernes tekster ikke materialitet. Den forbliver digital om end den gennem Lectio går fra elevens til lærerens skærm. Dermed ser både håndskrift og printet tekst ud til at være fortid i dansk skolesammenhæng.

Noget andet har også ændret sig markant. Nemlig at elevernes tekster ikke længere er fysisk til stede i skolens rum. De ligger ikke i elevernes tasker, de kommer ikke til at ligge i bunker på katederet eller i dueslaget, og de bliver ikke afleveret tilbage til eleverne med kommentarer og karakter i undervisningen hvor en hel klasse er til stede. Tværtimod kan afleveringsfristen være om aftenen, og eleven sender sin tekst digitalt direkte til læreren som læser og retter dem, og derefter sender teksterne tilbage til eleverne digitalt. Den tekst eleven skriver, kommer således ikke naturligt uden for den digitale kanal Lectio skaber mellem elev og lærer. Den forlader ikke en-til-en-kommunikationen. Den er ikke synlig for andre end den der har skrevet teksten, og den der skal bedømme teksten. Den eksisterer kun i et lille, afgrænset, digitalt rum som kun to personer, lærer og elev, har adgang til.

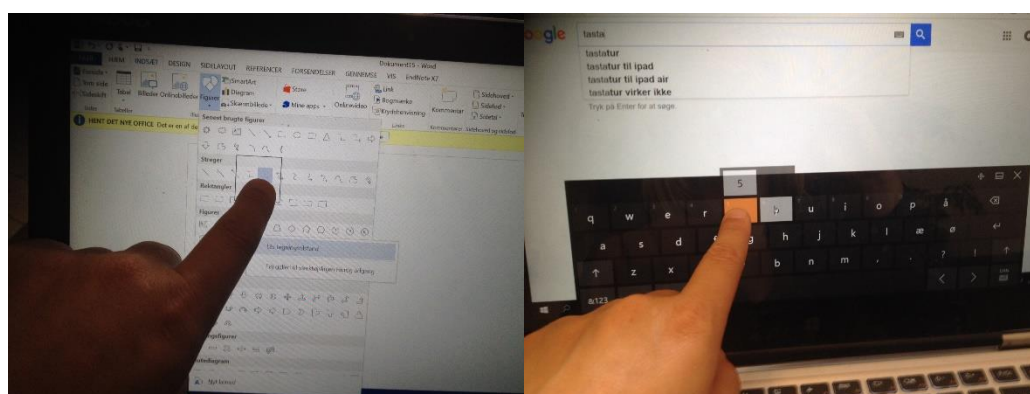
5.2 SKÆRM, TASTATUR OG MUS

Langt hovedparten af teksterne i det indsamlede korpus, 99%, er skrevet i tekstbehandlingsprogrammet Word, som fungerer bedst på en computer – bærbar eller stationær – og dårligt på små skærme uden tastatur såsom smartphone eller tablet. Langt de fleste tekster må derfor formodes at være skrevet med et tastatur og være fremvist på en computerskærm under skrivningen. Til at navigere rundt på skærmen har eleverne højst sandsynligt brugt mus eller touchpad. Skærm, taster og mus er de tre fysisk manifesterede redskaber eleverne bruger direkte med en kobling af føle- og synssansen for at kunne skrive deres digitale tekster. Dertil kommer en harddisk der kan gemme og opbevare teksterne og strøm enten med tilkobling til stik eller batteri. Ud over de taster som er fysisk manifesteret på tastaturet, og som skaber tekst ved at man trykker dem kortvarigt ned, er der en række digitale tekstfunktioner som man kan udnytte ved med musen at finde dem frem på skærmen i Word-programmet. Dette afsnit handler om det man kan med skærm, tastatur og mus – altså den tekstbehandling man kan lave ved direkte at flytte på sine hænder, mens det næste afsnit handler om funktionerne i skriveprogrammet som man kan bruge til tekstbehandling gennem navigationen inde i skriveprogrammet.

Musen har et par årtier været en vigtig del af computerskrivning, fordi det har været vejen til navigation og dermed den direkte forbindelse mellem hånd og skærm, men jeg kan ikke mindes at have set en elev eller studerende med mus ved siden af sin bærbare computer de

seneste fem år. Touchpad har overtaget og er snarere en del af selve tastaturet end noget ved siden af. Når fingrene er ved tastaturet er navigationsredskabet altså lige ved siden af.

Også skærmen har ændret sig de seneste år. Indtil for nylig var skærmen udelukkende en flade hvor tekst eller lignende blev vist. På mange nye computere i dag er den også i sig selv et navigationsredskab, idet *touchscreen* gør det muligt at trykke direkte på skærmen, når man vil scrolle, vælge funktioner og taste bogstaver og andre tegn. Touchscreens har vundet frem imens og efter de tekster der er indsamlet til denne afhandling, blev skrevet. De færreste af eleverne har haft en bærbar computer med touchscreen mens de skrev teksterne, men de har været vant til det fra deres smartphones og tablets. Og langt de fleste af eleverne har en bærbar med touchscreen i dag eller får det næste gang de køber ny computer. Det egentligt revolutionerende ved touchscreens er at afstanden mellem mennesket der skriver, og det skrevne er minimeret til ingenting. Den er meget mindre end når man navigerer med en mus der ligger 10-15 cm til højre eller venstre for tastaturet og endnu længere fra skærmen. Afstanden mellem personen der skriver, og det der bliver skrevet, er med touchscreen også mindre end når man bruger touchpad eller tastaturet. Og den er mindre end når man skriver på papir med en blyant. Størstedelen af blyantens længde adskiller den skrivendes hånd fra det skrevne. Touchscreen minder afstandsmæssigt om at skrive i sandet med en finger. Man føler det der bliver skrevet, direkte med fingeren uden blyant, tastatur eller mus som mellemlid.



Figur 11 – Touchscreen, hvor navigation der før blev varetaget på tastatur eller mus kan foregå ved direkte berøring på skærmen.

Langt de fleste af tastaturets taster er tænkt til modaliteten skrift. Det gælder alle de taster som giver bogstaver, tal og andre tegn på skærmen, når man trykker dem ned. To af tasterne er direkte tiltænkt modaliteten layout. Det gælder *tab*, som kan bruges til at lave indrykning på en linje og det gælder *enter* som kan bruges til at lave linjeskift. Dertil kommer at lys- og lydstyrke og enkelte andre lignende indstillinger kan styres med taster på de fleste tastaturer, og at piletasterne og *tab* kan bruges til navigation i stedet for mus eller touchpad. Når man former bogstaver med sin hånd enten som håndskrift på et stykke papir, som tegnede bogstaver direkte på en skærm som er en touchscreen, eller med en finger i strandsand, kan man helt selv vælge hvor bogstaverne er placeret, hvor høje de er, og hvor langt der er

imellem dem – i det hele taget hvordan de ser ud. Når man skriver gennem taster på et tastatur, er det ligesom trykt tekst på forhånd bestemt hvordan bogstaverne ser ud, og hvor de kan stå. Skriveprogrammet giver masser af valgmuligheder inden for faste linjer og rammer, men også selve tastaturet gør det muligt at træffe nogle valg, så teksten bliver mere end rækker af tegn med forudbestemt udseende. En række taster gør det muligt direkte at 'style' de enkelte tegn, linjer og sider. Det er tasterne:

- *Caps lock*, som gør bogstaver store
- *Enter* som i skriveprogrammer bruges til at lave et såkaldt 'hårdt linjeskift' hvor teksten adskilles tydeligt i forskellige afsnit.
- *Mellemrum* som kan lave et enkelt mellemrum eller så mange enkelte mellemrum efter hinanden at det svarer til Tab eller Enter
- *Tab* som laver langt mellemrum.

Dertil kommer *ctrl*, *shift*, *alt* og *AltGr* som i forskellige kombinationer kan give grafiske forandringer i teksterne. Eksempelvis kan shift+enter give et såkaldt 'blødt linjeskift' som grafisk er en mindre adskillelse af afsnit. I dansksprogede skriveprogrammer giver Ctrl i kombinationer med fx tasterne k, f og u genveje til at lave henholdsvis kursiv, fed og understreget skrift og Ctrl+Alt+f er genvej til at indsætte en fodnote. Med andre sprog er genvejene nogle andre. Ikke alle disse genvejtaster ligger synligt på tastaturet, og det kræver kendskab til konventioner omkring computerskrivning og det enkelte skriveprogram. Lignende genvejtaster gør det muligt at navigere og redigere kun med tastaturet – fx kan man gennem genvejtaster gemme sin tekst (Ctrl+s), åbne nyt dokument (Ctrl+o), skifte mellem åbne vinduer (alt+tab), fortryde indtastning (Ctrl+z) samt klippe, kopiere og indsætte tekstbidder (Ctrl+x, ctrl+c, ctrl+v). Der er flere genvejtaster end de fleste kender og benytter. Fx har jeg netop ved et tilfælde fundet genvejtasten til tankeprikker som er AltGr+punktum. Dertil kommer autokorrektur, hvor skriveprogrammet er indstillet til automatisk at ændre en række indtastninger – fx bliver en bindestreg automatisk til en lidt længere tankestreg når den står mellem to mellemrum. Det kræver digitale skrivefærdigheder og masser af erfaring, øvelse og nysgerrighed at blive bekendt med alt det man blot med tastaturet kan gøre for at optimere layout og redigering af teksten. Blandt alle de indsamlede tekster til denne afhandlings korpus er tasterne *enter* og *mellemrum* de eneste grafiske ressourcer *alle* eleverne benytter sig af. I afsnit [7.2](#) er der en gennemgang af elevernes valg og fravalg set ud fra deres tekster vist med formateringsmærker.

Bogstaverne kan også gives forskellige visuelle udtryk som understøtter tekstens indhold. Der er flere muligheder, men som det fremgår af citatet i David Crystals *Internet Linguistics* herunder:

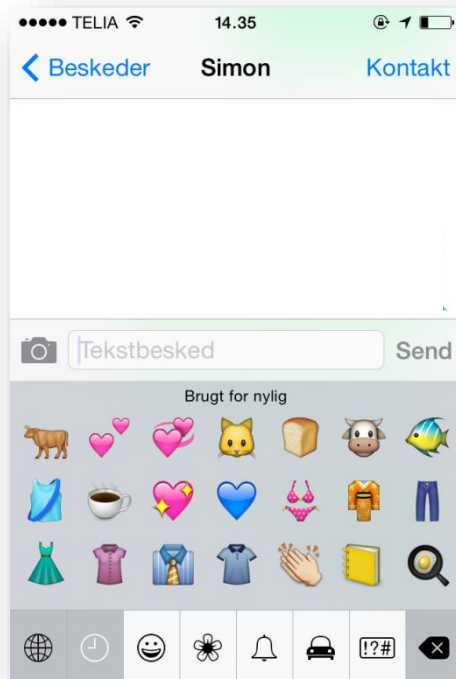
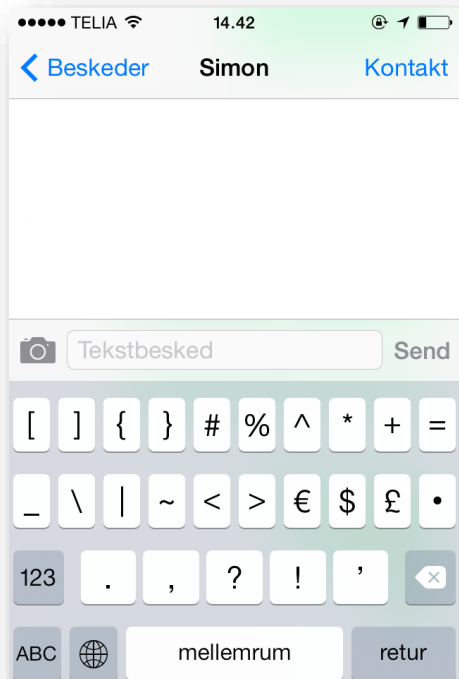
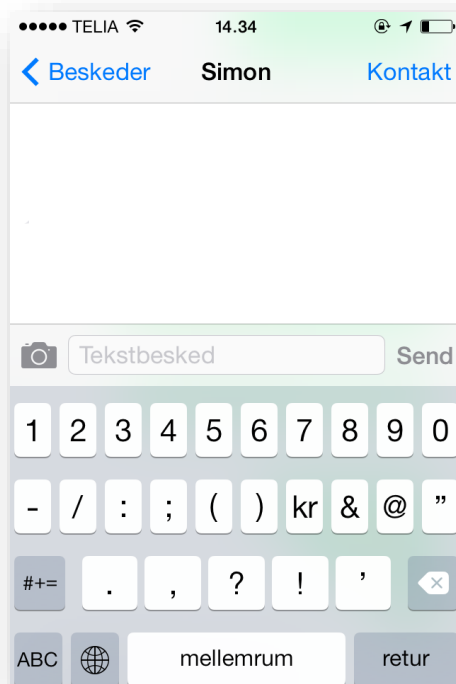
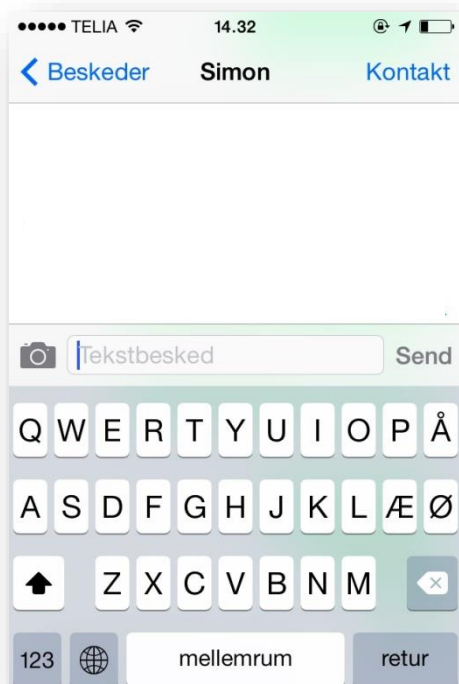
"Most of the Internet is not case sensitive, so there is a awkwardness (for most amateur typists) involved in choosing the upper-case option on the keyboard. The

lower-case default mentality means that any use of capitalization is a strongly marked form of communication. Messages entirely in capitals are considered to be 'shouting', and netiquette guides strongly recommend they should be avoided. But do people respect these guidelines? And if they do, what alternative graphological conventions do they use to express the semantic function of capitals, such as for emphasis? Asterisks, spacing, and boldface are all available:

I was REALLY excited
I was *really* excited
I was r e a l l y excited
I was **really** excited

But it is unclear how widely these variants are used, or whether people make subtle systematic distinctions between them." ([Crystal, 2011, pp. 64-65](#))

Som det vil fremgå af afsnit [7.4.4](#) hvor fund af elevernes brug af emfase bliver gennemgået, så er næsten kun de store bogstaver der bliver brugt. Asterisk, spatiering og fed skrift er sjældenheder. Det kan meget vel hænge sammen med de tastaturer eleverne oftest har fat i. Det er nemlig formentlig ikke tastaturet på deres bærbare eller stationære computer, selvom det er tastaturer de bruger lang tid ved ad gangen. Derimod er tastaturet på deres telefoner et de har fat i mange gange hver dag, måske adskillige gange i timen. Tablets og især smartphones er betjent gennem touchscreen-tastatur. Disse tastaturer skal for at kunne rummes inden for en 5-tommersskærm være meget små og har derfor en begrænset mængde tegn og symboler. I Figur 12 ses de tegn og symboler, som er tilgængelige på iPhone 4S.



Figur 12 – Skærmdump af touchscreen-tastatur på smartphone. Her ses de mulige taster og dermed tegn på en almindelig smartphone. Man kan let skifte mellem de fire tastaturer (mængden af ikoner og emojis er betydeligt større end her vist og desuden betydeligt større end antallet af skrifttegn.

Det er bemærkelsesværdigt at smartphone-tastaturet som skriveredskab kun har to taster der tilbyder mulighed for at formatere teksten. I modsætning til et typisk skriveprogram med mulighed for fed, kursiv og understreget skrift, med skrift i alverdens farver, med stor, lille og indrykket skrift og med en stor mængde skrifttyper, så har dette tastatur og skriveredskab kun *shift* og *mellemrum*. Det betyder at man kun kan formatere teksten ved at bruge store bogstaver eller ved at lave ekstra mellemrum. Der er ingen genvejstaster og ingen redskabslinje.

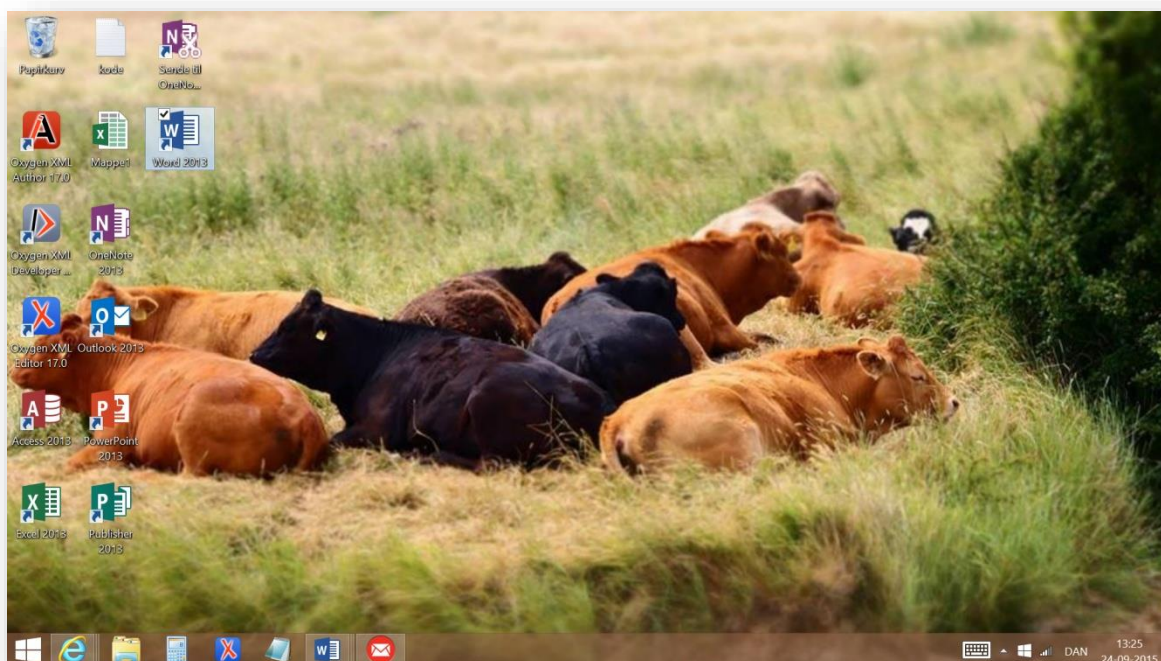
5.3 SKRIVEPROGRAMMETS BRUGERGRÆNSEFLADE

Vi navigerer i styresystemer og skriveprogrammer ved hjælp af *brugergrænseflademetaforer* (*user interface metaphors*). Det er betegnelser og ikoner der tager udgangspunkt i viden, kompetencer og erfaringer som brugerne har fra andre sammenhænge. I skriveprogrammerne benyttes noget bekendt til at forstå noget ubekendt. Der bliver typisk hentet billedsprog og billeder fra skrivning med papir og pen. Den første brugergrænseflademetafor man møder, når man tænder sin computer er som oftest *skrivebordet*. Derefter følger en lang række mere eller mindre logiske betegnelser fra arbejde med tekst på papir i den fysiske verden – ofte i kombination med mere eller mindre genkendelige ikoner. I dette afsnit bliver først det digitale skrivebord og derefter det digitale skriveprogram gennemgået med fokus på hvordan man navigerer og orienterer sig på den digitale skriveflade og i de tilhørende skriveredskabers funktioner. Efterfølgende bliver digitale tekstredigeringshjælpemidler som *klip*, *kopier* og *sæt ind*, *søgefunktion* samt *stave- og grammatikkontrol* gennemgået.

5.3.1 Det digitale skrivebord

Jeg kan huske min fars skrivebord fra da jeg var barn. Der var placeret en skrivemaskine midt på bordet; der lå bunker af papirer og mapper med de sager han arbejdede på som jurist; der var en hullemaskine så nyskrevne ark kunne komme i den rigtige mappe og en klipsmaskine så papirer der hørte sammen ikke blev adskilt; der var en kop med penne, blyanter, viskelædere, blyantsspidsere og en brevåbner i træ udskåret som en fugl med lang hale. Der var en også en skål jeg havde lavet af ler i børnehaven som blev brugt til papirklips, og fra tid til anden lå der en lommeregner og en retskrivningsordbog. Inden for rækkevidde stod en reol med Lademanns Leksikon og andre opslagsværker, og der var mapper på hylder og i skabe med årstal udenpå og papirsager indeni. Min fars skrivebord var stort og spændende. Min farfars skrivebord husker jeg kun dårligt, men det var mindst lige så stort. Han var lærer, så i stedet for sagsmapper har der ligget bunker af skolestile; der var ingen skrivemaskine og ingen lommeregner, men til gengæld et blækhus og alt hvad dertil hører. På mit skrivebord står der en computer, der ligger et par blyanter og kuglepenne, og der er en stak post-it sedler. På computerskærmen sidder post-it sedler med noter om hvad jeg skal huske. Post-it-seddel er det eneste jeg skriver på i hånden – her er jeg lidt gammeldags for man kan sagtens lave digitale post-it-sedler i stedet. Inde i min computer er der alt hvad jeg ellers har brug for;

der er et skriveprogram med små ikoner der forestiller sakse, penne og viskelædere; der er mapper med tekstfiler, der er en lommeregner, og der er en browser så jeg kan gå på nettet og slå alt op så jeg behøver slet ikke Lademanns Leksikon; fra nettet kan jeg også sende meddelelser, og jeg vedhæfter tekstfiler ved at klikke på ikonet med en papirklips. Jeg har hverken brug for kuverter, papirklips eller hullemaskine. I min computer er der også stavekontrol, så min retskrivningsordbog og min synonymordbog kan stå uberørte til pynt i reolen. I reolen står dog en klipsemaskine magen til den min far havde. Jeg synes den ser flot og retro ud. Jeg har aldrig brugt den. Alle de kontorartikler jeg har brug for, har jeg adgang til fra min computers skrivebord som er det skærbillede der kommer frem, når jeg tænder computeren (se [Figur 13](#)).



Figur 13 – Skærmdump af mit eget digitale skrivebord med skriveprogram, lommeregner, post, kalender, mappesystem og notesblok liggende fremme.

Selv min papirkurv er placeret her på min computers skrivebord. Jeg har også en fysisk papirkurv under mit fysiske skrivebord. I den ligger der et stykke slikpapir. Mit skrivebord er ikke nær så spændende at se på for et barn som min fars var – til gengæld er det elektrisk og kan køres op og ned.

Skriveborde har ændret sig fra min barndom til i dag, og egentligt er et skrivebord eller sågar et arbejdsværelse slet ikke længere nødvendigt for at kunne sidde et sted og skrive tekster med alle noter, mapper og opslagsværker i nærheden. Selv tager jeg ofte min bærbare computer med andre steder hen, også hvis jeg skal se mine mapper igennem, rydde op på mit skrivebord eller slå et begreb op i en ordbog. Gymnasieelever i dag behøver heller ikke andet

end deres virtuelle skrivebord når de skriver. Således beskriver eleven Lasse indledende i en af sine danskstile stedet hvor han sidder og skriver sin tekst:

Når jeg sidder her, på en ru brostensbelagte trappe, og kigger på menneskemængden der går forbi, kan jeg ikke lade vær med, at tænke over en masse ting. Her er det ofte det samme spørgsmål der kommer op, og fodre nysgerrigheden. Har alle en mørk side, eller kan man være for uden. Man hører tit at der skal være ondt til stede før det gode kan eksistere, men gælder det også, når det foregår inde i ens eget personlige univers? (Lasse, Fyn, 1. g)

Lasse kan sidde på en ru, brostensbelagt trappe og lave sit skolearbejde, fordi alt hvad han har brug for af noter, tekster og opslagsværker er digitale, og derfor ikke fylder mere end at det kan være på hans bærbare computer. Det er ikke bare skrivebordet man har liggende på sin computer – det er også kontoret og biblioteket.

5.3.2 Skriveprogrammer

Digital technology is turning out to be one of the more traumatic remediations in the history of Western writing. One reason is that digital technology changes the "look and feel" of writing and reading. A printed book could and did at first look like a manuscript, its appearance changing gradually over several decades." ([Bolter, 2001, pp. 22-23](#))

99,8 % af alle de tekstfiler jeg har fået fra de gymnasieelever der har bidraget til afhandlingens korpus, er Word-filer. Det er 513 af de 514 eller alle undtagen én. Skriveprogrammer er en stor del af at være skoleelev i dag, og min indsamling tyder på at det er Microsoft med deres skriveprogram Word der har vundet konkurrencen om i hvert fald de danske gymnasieelever. I dette afsnit bliver de tre hovedbestanddele af et skriveprogram gennemgået i forsimplet form (se eventuelt [Figur 15](#)). Først beskrives den ydre ramme, der bruges til navigation og orientering, dernæst værktøjslinjen, der bruges til behandling og redigering af tekst og endelig selve den A4-formede skriveflade.

For de elever jeg interviewede, var Word en selvfølge, både når de skrev noter ned i timerne, og når de skrev afleveringer. At lære at bruge Word var også en selvfølge for dem som det fremgår af det lille uddrag herunder:

Interviewer: skriver I i Word

Benjamin: ja

Isak: ja

Interviewer: fordi I skal eller

Daniel: Nej bare fordi det er mest nemmest at bruge

Isak: ja haha

...

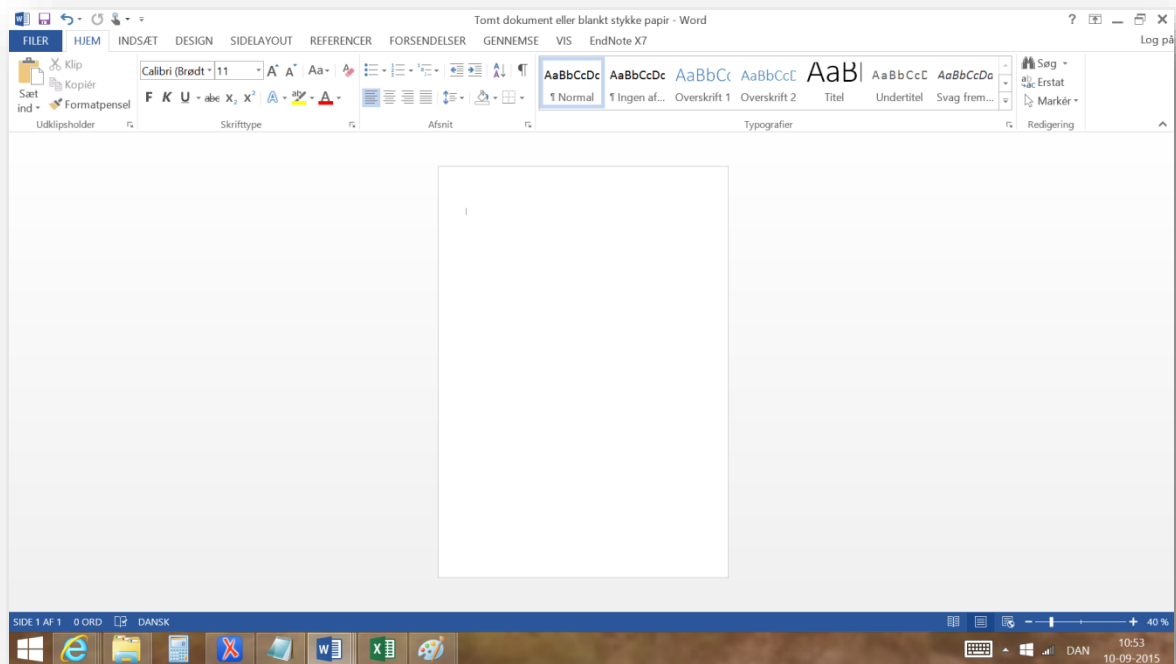
Interviewer: er I blevet undervist i at bruge Word

Isak: nej

Benjamin: nej egentlig ikke jeg tror bare det er noget jeg har lært med tiden

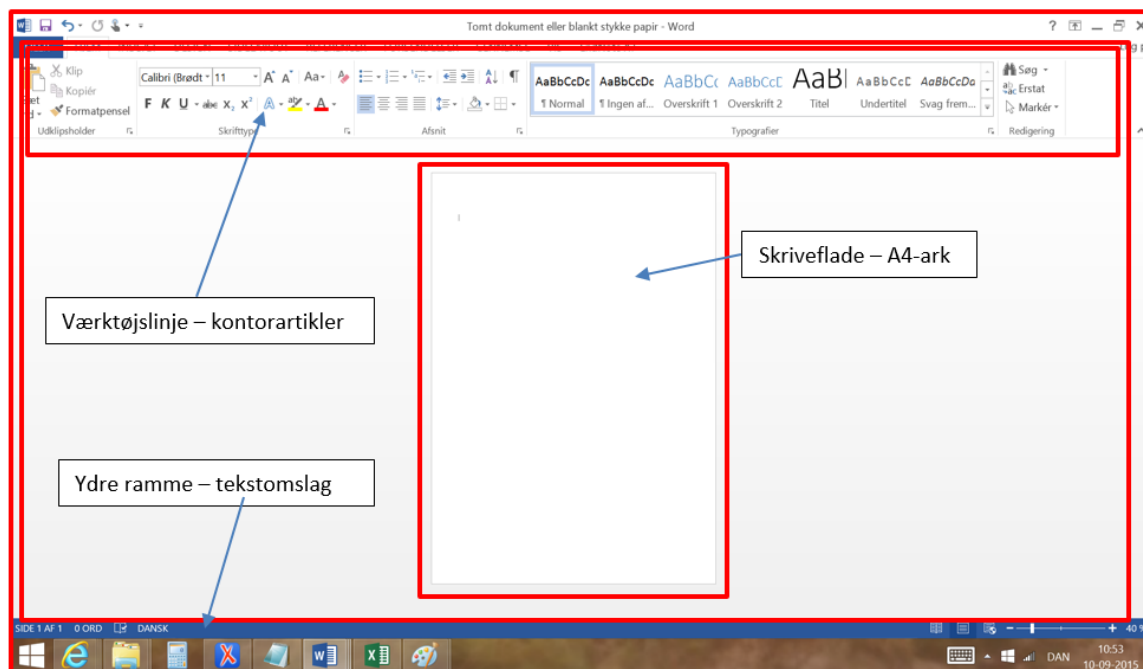
Daniel: det er erfaringer fra folkeskolen og så er det bare op igennem gymnasiet oveni det er blevet helt normalt og man ligesom kender til alt ikke

Når man vil skrive en tekst i et skriveprogram som Word, skal man først åbne et *tomt dokument*. Herefter får man et skærbillede der ser ud som [Figur 14](#).



Figur 14 – Skærm dump af et tomt dokument som det ser ud i skriveprogrammet Word 2013.

I midten er der en skriveflade med proportioner som papir i A4-ark. En skærmvisning som denne er praktisk hvis den der skriver, forventer at printe sin tekst. Over skrivefladen i værktøjslinjen er der en række af de redskaber man før havde i hånden eller ved siden af sig når man skrev på papir.



Figur 15 - Samme skærbillede som i Figur 14, men her med markeringer af de tre primære flader som er i brug når man skriver.

I [Figur 15](#) er der markeringer af de tre primære flader som man bruger når man skriver. Yderst er der en ramme som indeholder navigations- og orienteringsredskaber. Den fungerer som et tekstomslag. Dernæst er der en værktøjslinje med redskaber der kan bruges til at forme tekstens layout. Og endelig er der selve skrivefladen – et papirlignende hvidt felt som kan vises med proportioner som et A4-ark. Det næste afsnit handler om den yderste ramme – omslaget.

5.3.3 Digitalt omslag

Omkring bogblokken i en bog og rundt om en digital tekst er der informationer der hjælper læseren med at orientere sig i teksten og læsningen af teksten.

For at kunne finde rundt i en tekst er det ikke nok at kunne læse. Det er også relevant hurtigt at kunne orientere sig i forhold til hvilken tekst man læser, hvem der har skrevet den, hvornår den er skrevet, samt hvor lang teksten er, hvor langt man er nået med at læse teksten, og hvordan man kan identificere bestemte ord eller elementer i teksten. Alt dette er en del de færdigheder der kræves for at have litteracitet. Trykte bøger er typisk indrettet med titel og forfatternavn på omslagets forside samt med dato og en række andre nyttige informationer på en af bogens første sider. Det kaldes en kolofon. Dertil kommer sidetalsangivelser (*paginering*) på hver eneste side, samt ofte en indholdsfortegnelse

indledende og eventuelt et indeks afsluttende. Både indholdsfortegnelse og indeks benytter sig som regel af pagineringen til at skabe lokaliserbare referencer.

“If you look at manuscripts before the days of printing, such niceties as title and author were generally nowhere in sight. (The issue of publisher was obviously moot.) Producing parchment was labor-intensive work, and you did not waste those precious sheets. The text began on the first page, always on the right hand (recto) side. If you wanted to know what the book was about, you needed to start reading.” ([Baron, 2015, p. 32](#))

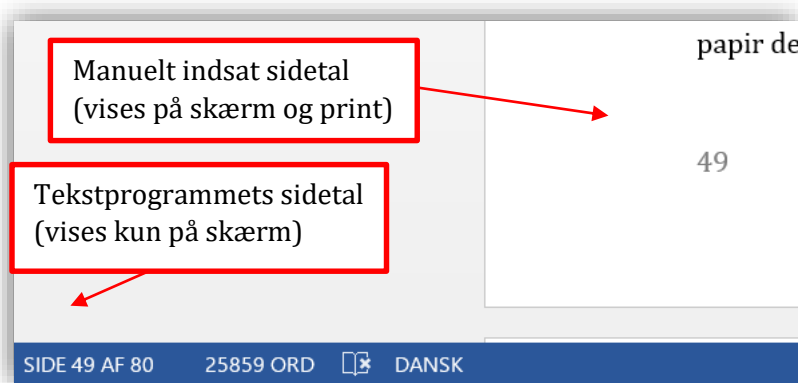
“Since the early sixteenth century, readers have relied on page numbers to find their ways in books.” ([Baron, 2015, p. 33](#))

Som Naomi Baron påpeger er disse orienteringsredskaber opstået i takt med at en øget mængde tekster har skabt et behov for at læsere hurtigt skal kunne placere en given tekst i forhold til person, tid og rum. Der har været behov for at udvikle en billigere og mere tilgængelig papirproduktion, og med den blev der skabt overskud til at lave bogomslag og kolofon. Indholdsfortegnelser og indeksering blev ligeledes en mulighed og en nødvendighed.

Naomi Baron påpeger at hendes studerende ofte udelader paginering når de afleverer opgavebesvarelser på papir, og hun konkluderer at det må skyldes at det i digitale tekster er langt lettere at lokalisere bestemte afsnit, begreber eller enkelte ord ved at bruge søgefunktionen i tekstprogrammet ([Baron, 2015, p. 34](#)). I digitale tekster er sidetal ikke længere strengt nødvendige for at skabe *anchor points* til at lave indeks efter – søgefunktionen tilbyder et let anvendeligt og meget hurtigt redskab til at finde bestemte karakterstrengte såsom begreber og navne. Søgefunktionen har i digitale tekster desuden den fordel, at den kan bruges til at finde *alle* tekstens ord og ikke blot dem personen bag indekset forventer læserne gerne vil kunne slå op. Med søgefunktionen bliver et egentligt indeks i mange sammenhænge overflødigt – i hvert fald for den trænede skærmlæser og -bruger.

Pagineringen har imidlertid også andre funktioner end indeksering. Det kan blandt andet bruges af læsere til at orientere sig i forhold til hvor langt de er nået med teksten. Paginering er da også standard selv i indbundne, skønlitterære romaner uden indholdsfortegnelse og indeks. Sidetallene har altså at gøre med andet og mere end indeksering og risikoen for at siderne kommer i forkert rækkefølge. I digitale tekster er sidetallenes funktion bevaret som en del af grænsefladefunktionaliteten, men de står ikke helt på samme plads som i bøgerne. Hvor sidetal før var placeret lige ved teksten på hver eneste side, er den nu en del af skriveprogrammets grænseflade – en del af den ydre ramme. Således er der i et hjørne i de fleste tekstfremvisningsprogrammer en angivelse af hvilken side man er på – fx side 49 af 80 som det ses af [Figur 16](#). Som det også kan ses på figuren, får man en dobbelt sidetalsvisning, hvis der ud over skriveprogrammets sidetal også indsættes et sidetal manuelt på siderne. At orientere sig med sidetallet i tekstfremviseren frem for det manuelt indsatte øverst eller nederst på siden har den klare fordel at det er synligt uanset hvilken del af siden der bliver vist på skærmen. Den synlige tekstflade i digitale tekster er begrænset på en anden måde end i printet tekst. Anne Mangelson som særligt beskæftiger sig med

undersøgelser af læsning i forskellige materialiteter, har påvist at spatial navigation er lettere på print end på skærm ([bl.a. Mangen et al., 2013](#)). Digitale tekstfremvisere viser kun et udsnit af teksten hvorimod printede bøgers sider sagtens kan være inde i vores synsfelt. Det er ikke muligt i digitale tekster at overskue store mængder tekst samtidigt, hvis teksten skal være i en størrelse hvor det er læsbart, og derfor er redskaber til den spatiale navigation og orientering placeret og udført anderledes end i bøger. Blandt andet er der, ud over sidetalsvisningen, også en visning i skriveprogrammet af hvor mange ord der er i teksten. Det kan være nyttigt når man selv skriver, hvis det færdige tekstprodukt er underlagt en bestemt tekstlængde. Det kan også være en nyttig information til en læser der dermed får en mere præcis angivelse af tekstens længde end sidetalsvisningen i skrivefladens bund eller top. For siderne kan være mere eller mindre tæt skrevne; med mange, få eller ingen billeder.



Figur 16 - Dette er et hjørne af skærbilledet ved en åben tekst i tekstredigeringsprogrammet Word vist i udskriftslayout.

Den digitale sidetalsvisning har dog den fordel at det af skriveprogrammets ramme tydeligt fremgår hvilken side man er på og hvor mange sider der er i alt (se [Figur 16](#)).

Vælger man yderligere at indsætte sidetal i skrivefladen som vist på figuren vil man få dobbelt sidetalsvisning. Dog er det manuelt indsatte sidetal nødvendigt hvis teksten skal have sidetal efter den er printet. På printet forsvinder den ydre ramme og værktøjslinjen, og kun skrivefladen står tilbage. Dermed forsvinder også søgefunktionen, og arkene bliver desuden underlagt fysisk påvirkning og kan blive blandet sammen. Det manuelt indsatte sidetal er altså en selvfølge for enhver der kan forestille sig at printe sin tekst ud på papir.

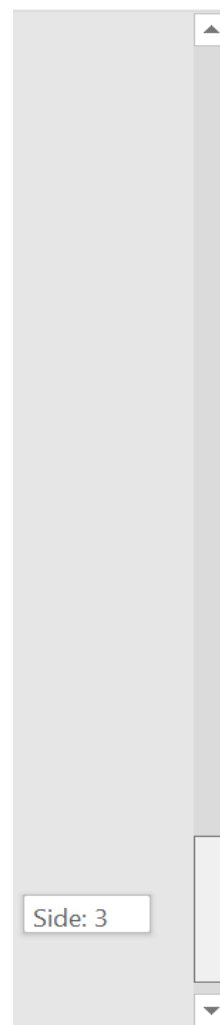
Scroll-funktionen har udover at den kan bruges til at "bladre" med, også den funktion at den ligesom sidetallet gør det synligt for skriver eller læser hvor og hvor langt de er i teksten. Det er ellers sværere at gennemskue på skærm end på papir, fordi man hverken kan se eller føle det resterende antal sider sådan som man kan i papirudgivelser såsom aviser og bøger. Men hvis man er vant til at orientere sig ved hjælp af tekstredigeringsprogrammernes omslag, så er det ikke nødvendigvis sværere at følge med i hvor langt man er nået i en digital tekst,

end det er i en printet. Den fysiske dimension, hvor man med en finger kan føle hvor meget af en bog man mangler at læse, er ikke til at overføre til digitale tekster, men med en synlig scrollbar som den vist i Figur 17, er det alligevel let at skabe sig et lignende overblik. Skriveprogrammets ydre ramme tilbyder altså tre måder hvormed man kan orientere sig i teksten og om dens længde. Det er sidetalsangivelse, ordantalsangivelse og scroll-bar.

I samme ydre ramme som ord- og sidetalsangivelsen og scroll-baren er der typisk yderligere én vigtig kilde til at orientere sig om teksten. Den er placeret i midten øverst i Word-programmet og er angivertekstfilens navn. Hvis tekstfilen er navngivet med titlen på teksten og navnet på den person der har skrevet den, så er det i princippet unødvendigt at skrive disse to informationer i selve teksten, sådan som det gøres med printede tekster. Denne informationsmetode kræver dog netop at navngivningen af filen er foretaget ud fra denne logik hvilket ikke altid er tilfældet. Derfor er der i digitale tekster ofte informeret om forfatternavn og tekstens titel sådan som man også ser det med print. Forfatterens navn er i øvrigt til at finde filoplysningerne, sammen med oplysninger om dato for oprettelse, dato for hvornår teksten sidst er gemt, tekstens størrelse m.m., men disse informationer er ikke umiddelbart synlige når man læser og arbejder med teksten.

Tekstprogrammets ydre ramme kan altså bruges af læseren til at orientere sig rumligt i teksten (sidetal, ordangivelse og scroll-bar).

Orientering i forhold til person og rum er dermed sikret. Interessant nok er der ikke på samme måde mulighed for at orientere sig i forhold til tid. I filoplysningerne kan man som nævnt hente oplysninger om to datoer – dels hvornår tekstfilen er oprettet, og dels hvornår den sidst er gemt, men disse oplysninger er ikke umiddelbart synlige ved læsning og redigering. En tidsangivelse vil for så vidt heller ikke give mening i et redigeringsprogram, da teksten som udgangspunkt er ufærdig, når den er åbnet til redigering. Datering af digitale tekster findes hverken i selve teksten eller i tekstredigeringsprogrammet. Digitale tekster er som beskrevet i afsnit [3.3](#) principielt aldrig skrevet helt færdige, og den eneste interessante tidsangivelse for læseren er hvornår den pågældende version af teksten er blevet sendt. Digitale tekster ikke noget man printer, udgiver og publicerer, men noget man sender, forandrer og videresender, eller man henter dem ned fra nettet og lægger dem op på nettet. I den sammenhæng er pdf-formatet en undtagelse fordi det er skabt som et uredigerbart, digitalt dokument. På den måde kan den juriske rolle en underskrift har, bibeholde sin gyldighed, og man skaber troværdighed omkring pdf'en ved at sandsynliggøre at ingen andre end afsenderen har skrevet og redigeret den. Tidsangivelsen står derfor typisk i det mailprogram eller på den sociale interaktionsplatform teksten er sendt igennem. For en gymnasistil vil det være Lectio som gennemgås i afsnit [5.1](#). Her fremgår afsenders navn



Figur 17 - Scroll bar

også tydeligt. Med en gymnasiestil som eksempel danner skærmen omslaget for Lectio som danner omslaget for tekstredigeringsprogrammet som danner omslaget for teksten. Skærm, Lectio og skriveprogram bliver digitale, fleksible tekstomslag, som man kan bruge til at vise og redigere i alle tekster, og som er tilpasset til at kunne dække alle læserens behov for orientering i teksten.

Scroll-funktionen i skriveprogrammer er markant anderledes end bladrefunktionen i bøger, men ligner til gengæld teknikken fra pergament-ruller, *scrolls*. Scroll kan også bruges som verbum *to scroll* - at scrolle [skrålle]. På begge sprog betegner det handlingen at flytte tekst op eller ned, til højre eller venstre på en skærm. Det engelske scroll blev oprindeligt brugt om pergamentruller, hvor man lige som i et skriveprogram kommer frem og tilbage i teksten ved at rulle tekstrullen op eller ned, og hvor det ligesom i et skriveprogram kun er muligt at se et bestemt tekstudsnit ad gangen. Scrolling som teknik til at bevæge sig frem og tilbage i en tekst i skriveprogrammer og i browsere ligner den teknologi man brugte til tekstruller – altså før bøgernes arkbaserede bladrefunktion. Dog er teksten i skriveprogrammer også delt op i A4-ark således at det er nemt at se hvordan printet kommer til at se ud. Scroll-teknologien minder i øvrigt også om hvordan man på en skrivemaskine kan rulle papiret og dermed teksten op og ned, om end det med skrivemaskiner kun er et enkelt ark ad gangen. Til gamle computeres printere, i kasseapparaternes kvitteringsruller og med papirstrimler til nedskrivning af hjerterytmemålinger har man også i dag papirruller (leporello). Skriveprogrammer kombinerer bladrefunktionen med ark og scroll-teknikken med rulle.

Fordi digitale tekster ikke er fysisk begrænsede, er de heller ikke bundet til en enkelt måde at blive vist på. I Word kan man vælge en *læsetilstand* hvor teksten er sat op så det ligner siderne i en bog hvor man "bladrer" med et klik i siderne. Her gøres den spatiale navigation på de to viste sider mere lig en trykt bog. Det er her gjort lettere at orientere sig spatiale på de viste sider end det er i *udskriftsvisningen*, men det er stadig udelukkende tallene i nederste venstre hjørne, som vist i Figur 16, der kan orientere læsere om hvor langt de er i teksten, modsat bogen hvor det er muligt både at føle og se antallet af læste sider i forhold til ulæste.

5.3.4 Værktøjslinje og kontorartikler

Den øverste flade i skriveprogrammet er værktøjslinjen. I [Figur 18](#) markerer de røde ringe enkelte af de ikoner som henviser til fysiske redskaber som man bruger til arbejde med papir og tekster. Det er små symboler med saks (*klip* i betydningen *fjern markeret tekst og gem udklipsholder*), klembræt (*sæt ind* i betydningen "indsæt tekst fra udklipsholder")²³, overstregningstusch (tekstfremhævningsfarve – highlighter), papirark (i betydning "gem markeret tekst til senere omplacering"), viskelæder (fjern formatering) og malerbøtter (tilføj skygge til tekst). Dertil kommer et ikon med en kikkert som ikke henviser til papirredskaber

²³ Et klembræt er et fast, mobilt skriveunderlag med klemme øverst til at fæstne papiret – se evt. ikonet til venstre i Figur 19.

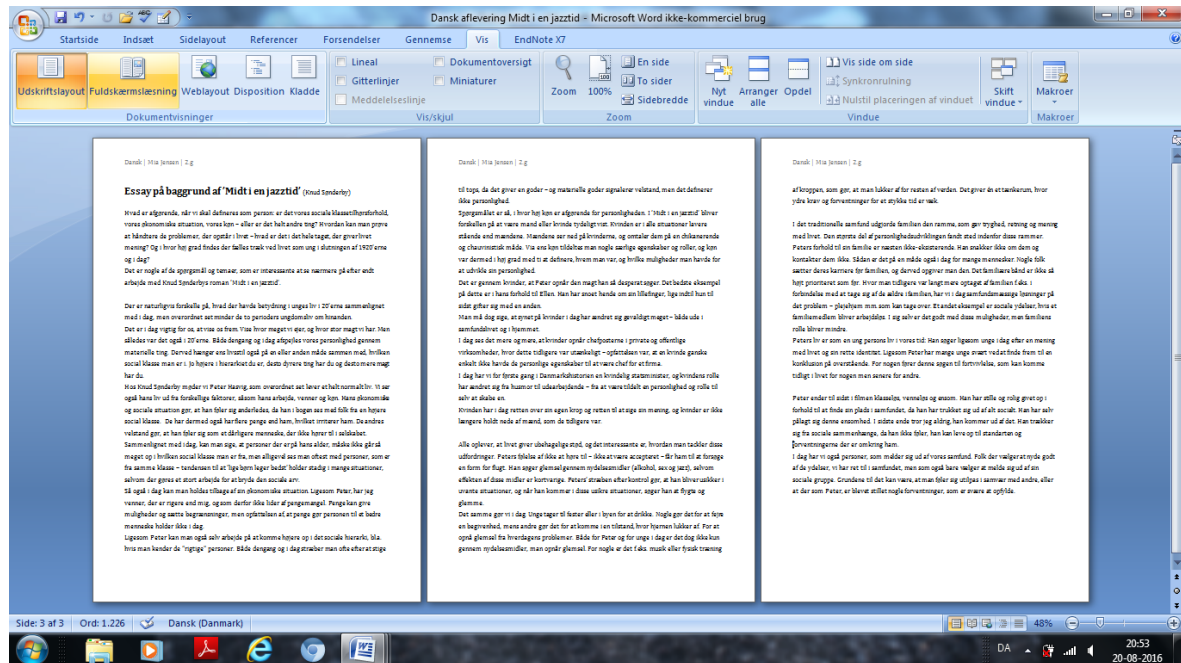
The screenshot shows the Microsoft Word ribbon with the 'Startside' tab selected. Red circles highlight four specific buttons: 'Sæt ind' (Layout) in the Quick Start section, 'A81' (Font) in the Font section, 'Afsnit' (Section) in the Paragraph section, and 'Redigering' (Editing) in the Editing section.

FILER HJEM INDSÆT
 Sæt ind
 Udclipsholder

92

5.3.5 Skrivefladen – et A4-ark

A4-formatet er en praktisk og ensartet størrelse når man arbejder med papir. Det er også blevet overført fra papiret til skærmen i skriveprogrammer som Word hvilket giver mening så længe behovet for at kunne papirsliggøre teksten er til stede.



Figur 20 - Skærmdump af en elevstil i skriveprogram (Word 2007). Her i udskriftsvisning. Mia, Århus, 2. g.

Som det fremgår af Figur 20 er skrivefladen i skolestile, som så mange andre tekster, delt op således at der er en tekstfri margen hele vejen rundt om det skrevne. Skriften er sat på linjer og enkelte steder er der efter punktum lavet et eller to linjeskift således at teksten fremstår tydeligt opdelt i afsnit. Der er ofte en titel og eventuelt et sidehoved hvor en læser kan orientere sig om hvem der har skrevet teksten, og hvornår den er skrevet. Skrivefladen består hovedsageligt af skrift der fremstår som firkanter i en gråsort farve og rundt om dem af en hvid, ubeskrevet flade. Den hvide flade rundt om teksten vil her blive beskrevet først. Den består dels af margen – en tom kant til højre og venstre for teksten, samt over og under. I skriveprogrammer er margenen en del af standardindstillingen, dog kan man selv indstille højde og bredde efter ønske og behov. Dertil kommer de hvide områder mellem tekstafsnittene. De skabes almindeligvis ved at brug af *enter*, men gentagen brug af *melletrum* eller *tab* kan give samme effekt. Dertil kommer funktioner som *sideskift* og *sektionsskift* som kan findes i værktøjslinjen. Hvordan elever i deres skolestile opdeler teksten, er gennemgået i afsnit 7.2. De der designer skriveprogrammer, tænker øjensynligt i papirlignende ark. Skrive- og tekstvisningsprogrammer indstilles til *udskriftslayout* – altså til det printede papirformat.

Læsere af trykte bøger bruger ofte margenen til håndskrevne noter. En lignende mulighed har man i skriveprogrammer, hvor man kan skrive noter til sig selv, mens man skriver og redigerer en tekst, eller man har åbnet en anden persons tekst og kan skrive noter

til vedkommende (se evt. Fund 70, afsnit [7.5.2](#)). I printede tekster kan disse noter skrives i hånden mellem linjerne og i de hvide flader mellem afsnittene. I skriveprogrammerne er det sværere at skrive noter interlineært. Teknisk set er det muligt at indsætte tekstboks og pile på tværs af linjerne, men digitale skriveflader har ikke på samme måde som et blankt ark papir frie skriveflader. Det kan give begrænsninger, når man ønsker at tegne, og når man vil indskyde noget i en andens tekst. Sammen med muligheden for at tegne vil der formentlig blive udviklet bedre muligheder for at skrive interlineært i skriveprogrammer fremover. I afsnit [7.5](#) er der vist eksempler på hvordan elever og lærere kommunikerer med hinanden om teksten både ved hjælp af kommentarer i margenen rundt om teksten og ved hjælp af forskellige former for visuelle opdelinger af tekst, overstregninger og skriftfarve.

Den digitale skriveflade er tydeligt en efterligning af papir. Word og lignende skriveprogrammer er udtænkt, udformet og indrettet af papirmennesker således at den digitale skriveproces minder mest muligt om at skrive papirtekster. Med de mange ikoner hentet fra papirredskaber, med A4-formatet, den papiregnede linjelængde, med muligheden for at sætte sidetal og sidehoved er alt fra orientering og navigation i teksten til redigeringsredskaberne tænkt som en digital papirudgave. Det er svært i dag – selv efter flere årtier med digitale tekster – at forestille sig tekster anderledes. Endnu.

5.3.6 Søgefunktion og genvejstaster

Søgefunktionen er nyttig når man læser en tekst og gerne vil finde frem eller tilbage til bestemte begreber eller navne. Søgefunktionen er ligeledes effektiv når man skriver. Den kan hurtigt føre skribenten hen til de steder i teksten hvor et begreb eller navn tidligere er forekommet. Det giver overblik og kan eksempelvis bruges til at undgå at definere det samme begreb flere gange, til at tælle hvor ofte man har brugt et bestemt ord og til at lokalisere systematiske fejlskrivninger. Eksempelvis søger jeg gerne på karakterstrengen *nød* i mine egne tekster for at tjekke at jeg har husket t-endelsen i de sammenhænge hvor der skal stå *nødt til*. Søge-funktionen i kombination med erstat-funktionen kan bruges til at udskifte ét ord med et andet. Det er således muligt at udsætte beslutninger om ordvalg til den allersidste fase af tekstskrivningen. I et skriveprogram er ingen dele af teksten skrevet færdig før andre og ensretning af eksempelvis ordlyd og ordvalg kan med fordel ske til sidst. I læsning af printede tekster kan et godt og gennearbejdet indeks til dels gøre det ud for søgefunktionen, men det kræver at teksten er færdig således at sidetallene er fæstnet og gjort ufleksible. Den digitale søgefunktion fungerer uanset hvor meget en tekst måtte være blevet rykket i forhold til de oprindelige sidetal, og den kan også bruges til at finde småord, og de ord man kun kan huske en del af.

“What about indexes...in antiquity (before the shift from scrolls to codexes) the continuous nature of the book offered few anchor points to reference.” ([Baron, 2015, p. 32](#))

Som gennemgået i afsnit [5.2](#) om tastaturet kan man skrive tekst ved at taste bogstaver, tal og mellemrum og en gang imellem *enter* hvis man ønsker at markere et nyt afsnit. Derudover

kan man bruge *delete* eller *backspace* hvis man ønsker at slette dele af det man har skrevet. Der er imidlertid også andre muligheder for tekstredigering i digitale skriveprogrammer. Det er muligt at 'cut-and-paste'; at klippe tekst ud et sted og indsætte det et andet. Det gøres ved at markere et stykke tekst, klikke på sakse-ikonet kaldet *klip* og derefter på klembræt-ikonet kaldet *sæt ind*. Alternativt kan man bruge genvejstasterne Ctrl+x for *klip* og Ctrl+v for *sæt ind*. Det er desuden muligt at klikke på dobbelt-ark-ikonet *kopier* eller taste Ctrl+c, hvis man ønsker at kopiere et tekststykke ind i sin tekst. Det kan være fra egen tekst eller fra andres tekst. Når man skriver digitalt, kan man ændre i teksten når som helst og hvor som helst. Store mængder tekst kan flyttes, og enkelte ord kan tilføjes eller forandres midt i teksten uden at det er tidskrævende eller kræver dobbeltarbejde i form af genskrivning af omkringliggende tekstdele. Som skriver behøver man ikke have en rækkefølge klar tidligt i tekstskrivningsforløbet. Ligesom ordvalg der kan ændres til sidst ved hjælp af søg-og-erstat, kan også rækkefølgen af ord og sætninger, afsnit og kapitler besluttet meget sent i tekstskrivningen. Hvis teksten ikke skal printes, er en fejlagtig beslutning eller manglende beslutning reversibel. Med digital tekst er *kladde* en saga blot. En digital tekst kan altid redigeres og tilpasses fordi den ikke har et bestemt tidspunkt hvorpå den er færdigskrevet. Dog kan offentliggørelsen af en digital tekst have lidt af samme irreversible karakter som når en ikke-digital tekst sendes i trykken.

5.3.7 Stave- og grammatikkontrol

"A preview of how writing by machine may alter our concept of literacy is already offered by the pocket calculator. What is expected of students in a three-hour mathematics examination has changed dramatically since the days when all calculations had to be done by human brainpower. One can foresee analogous changes in the assessment of language skills when word processors automatically correct errors of spelling, grammar and punctuation." ([Harris, 2000, pp. 239-240](#))

I gymnasiet bliver eleverne ikke direkte testet i deres færdigheder inden for dansk retskrivning. Der er ingen test som minder om grundskolens diktater. Derimod bliver elevernes stavefærdigheder testet indirekte når de afleverer skriftlige produkter i dansk hvor det indgår i den samlede bedømmelse om sproget er *korrekt*. Som det fremgår af gennemgangen af Censorvejledningen i [Kapitel 4](#) er *sproglig korrekthed* ikke nærmere defineret.

Langt størstedelen af eleverne bruger Word som skriveprogram og har derfor adgang til Words stave- og grammatikkontrol. Dermed bliver bedømmelsen af hvorvidt eleverne skriver i et *korrekt* sprog også en vurdering af hvorvidt de mestrer den digitale stavekontrol. En stavekontrol er på ingen måde et sandhedsvidne når det kommer til at få rettet taste-, stave- og grammatikfejl. At bruge et sådant digitalt program kræver forståelse for hvad det kan hjælpe med og i særdeleshed hvad det *ikke* kan hjælpe med. For at få den fulde gavn af en digital stave- og grammatikkontrol må man have overblik over, hvad den kan og ikke kan frem for at stole blindt på den.

“Stavekontroller virker ved at ændre på ordene i en tekst og derefter at regne på om nogle af disse ændrede ordformer skulle være korrekte i konteksten i modsætning til de oprindelige ord. Egentlig burde computeren bare kunne slå alle ordene op i en stor ordliste og sætte en rød streg hvis ordet ikke findes i listen. Men det er ikke tilstrækkeligt. På den måde ville man kun finde de stavefejl der ikke samtidig er korrekte i andre sammenhænge.” ([Diderichsen, 2015](#))

At stavekontrollen opererer med sandsynlighed, betyder potentielt at stavekontrollen bedre kan hjælpe dem som skriver sandsynlige sammensætninger af ord med sandsynlige sammensætninger af bogstaver. Stavekontrollen vil foreslå en korrektion hvis man skriver noget som for stavekontrollen er usandsynligt. Det kan skyldes at man staver og formulerer sig i uoverensstemmelse med dansk retskrivning, eller at man bruger korrekte, men for stavekontrollen ukendte, ord og ordsammensætninger (for en præcisering af *dansk retskrivning* se afsnit [6.7.3](#)). Der er tre muligheder: Stavekontrollen foreslår en korrekt korrektion af en ukorrekt skrivemåde; stavekontrollen foreslår en ukorrekt korrektion af en ukorrekt skrivemåde, eller stavekontrollen foreslår en ukorrekt korrektion af en korrekt skrivemåde. I det første tilfælde vil stavekontrollen have positiv effekt på teksten, hvis man vælger at følge dens anbefaling; i det sidste tilfælde vil det have en negativ effekt. De allerdygtigste stavere vil formentlig vælge at slå stavekontrollen fra fordi den forvirrer mere end den gavner, mens mere usikre stavere vil lade sig vejlede af den og undertiden vildlede.

Hvis automatisk sproggenkendelse er slået til, skifter stavekontrollen automatisk mellem dansk og engelsk (og flere sprog hvis de er installeret) når man skriver flere på hinanden følgende ord på det andet sprog. Denne forprogrammerede stillingtagen foretages automatisk af skriveprogrammet. Stavekontrollens autonome forandringer af teksten kommer også til udtryk i autokorrektur-funktionen. Skriver man en sætning på dansk, men med stavekontrollen sat til engelsk, vil skriveprogrammet eksempelvis automatisk ændre *i* til *I* samt *og* til *of*. Autokorrektur korrigerer også automatisk lille begyndelsesbogstav til stort efter punktum. Denne funktion forhindrer utvivlsomt en lang række forglemmelser i sætningsbegyndelse, men den genererer også enkelte fejl hvor skriveprogrammet automatisk har ændret små bogstaver til store efter ordenstal og forkortelser.

Autogenererede fejl som resultat af autokorrektur er sjældne i det indsamlede korpus, og autokorrektur såvel som stave- og grammatikkontrol fjerner langt flere fejl end de fremprovokerer (se gennemgang i afsnit [7.3](#)), men autokorrektur fratager lidt af skribentens ejerskab over teksten.

6 INDSAMLING, KATEGORISERING OG OPMÆRKNING AF DATA

Denne afhandlings datamateriale er 514 tekster skrevet under nogenlunde samme omstændigheder og med nogenlunde samme formål. Det er et korpus af gymnasieelevers skriveøvelser – deres træning i at skrive længere sammenhængende tekst inden for de

fastdefinerede genrer i danskfaget (beskrevet i afsnit [4.3](#) og [4.4](#)). Lærere og elever omtaler dem typisk som danske stile, danskafleveringer eller sjældnere skriveøvelser. Der bliver skrevet masser af dem. På erfarne læreres computere vil der som oftest ligge tusindvis af tekster med millioner af ord skrevet af gymnasieelever og alle sammen gennemlæst, kommenteret og vurderet af læreren. Den tekstmængde jeg har haft at indsamle fra, er kolossal og tæt på ubegrænset. Indsamlingsarbejdet har derfor handlet om at få adgang til disse tekstmasser og at få samlet et repræsentativt udsnit med tilsagn fra eleverne. Det har også handlet om at samle et korpus som var stort nok til at der kunne drages konklusioner på baggrund af det, og samtidigt lille nok til at der kunne foretages en grundig og systematisk opmærkning som grundlag for analyserne.

Dette kapitals første tre afsnit er en gennemgang af de valg og fravalg der truffet i forhold til [informanter](#), [korpusstørrelse](#) og hensyn til [ophavsrettigheder](#). Derefter er der en beskrivelse af [indsamlingsforløbet](#). [Fjerde afsnit](#) gennemgår korpussets repræsentativitet. [Femte](#), [sjette](#), [syvende](#) og [ottende](#) afsnit beskriver kategoriserings- og opmærkningsprocessen. [Niende og sidste afsnit](#) i dette kapitel er en gennemgang af hvordan der i afhandlingens analyser refereres til korpussets tekster og fundene fra opmærkningen.

6.1 VALG AF INFORMANTER OG KORPUSSTØRRELSE

Jeg har valgt gymnasieelever født i årene 1994-1997 som informantgruppe fordi denne aldersgruppe af skrivere er så unge at de har lært at læse og skrive efter digitale tekster blev hvermandseje, og fordi de samtidig er gamle nok til at producere længere tekster skrevet med henblik på at leve op til normer og konventioner for traditionel statisk tekst (beskrevet i afsnit [3.3](#)). Gymnasieskolen har jeg valgt fordi gymnasieeleverne trænes i at skrive sig ind i de normer og konventioner, der gælder for trykt tekst. Desuden er dansk et obligatorisk fag, hvor alle elever forventes at skrive større mængder tekst, og langt de fleste gør det digitalt. Der ligger store mængder tekst på harddiske hos gymnasieeleverne landet over, så det har været muligt at samle tekster fra et bredt udsnit af informanter i den ønskede aldersgruppe.

Jeg har valgt at omtale mine informanter som *elever*. Dels fordi det er en ligefrem og mundret betegnelse, og dels fordi det minder om at datamaterialet er skrevet som en del af et læringsforløb. Målet med elevernes tekster er at de skal lære at skrive sig ind i den etablerede tekstkonvention. Det havde været interessant at indsamle tekster skrevet af samme aldersgruppe uden for skolesammenhæng, men det er et fåtal af eleverne der producerer lange, sammenhængende tekster i deres fritid. Derfor vil tekster skrevet af den lille gruppe der gør, der typisk er bloggere, debattører eller kommende forfattere, være meget lidt repræsentative for de digitale indfødte som gruppe.

Målet for korpussets størrelse var fra begyndelse omkring ½ million fortløbende ord. Den størrelse har været et kompromis mellem ønsket om et så stort og repræsentativt korpus som muligt og mængden af tid til at analysere materialet.

6.2 OPHAVSRETTIGHEDER, HENSYN TIL ELEVERNE OG ANONYMISERING

For lovligt at kunne citere fra elevernes tekster i afhandlingen har det været nødvendigt at indsamle samtykkeerklæringer med underskrift fra samtlige bidragende elever. Det skyldes at elevernes tekster juridisk betragtes som upublicerede, litterære værker og eleverne dermed som disse værkers forfattere. Det betyder at eleverne har ophavsrettighederne til deres egne tekster, og at jeg derfor ikke må citere fra teksterne uden elevernes vidende og samtykke. Det har besværliggjort indsamlingen, fordi en stor del af eleverne i gymnasiet er mellem 15 og 17 år gamle, og derfor ikke myndige. Jeg skønnede at indsamling af samtykkeerklæringer fra elevernes forældre ville være meget omstændeligt; og først og fremmest en urimelig stor arbejdsopgave at inddrage lærerne i. Jeg valgte at foretage indsamlingen med mest mulig hensyntagen til elevernes ophavsrettigheder, medbestemmelse og privatliv. Derfor er der med stor samarbejdsvillighed fra lærernes side blevet uddelt samtykkeerklæringer til samtlige deltagende elever, og stilene er blevet overdraget til mig ved at eleverne hver især har sendt mig en mail med danskafleveringer fra deres gymnasietid. Indsamlingen er foretaget blandt 3. g-elever som stort set alle er fyldt 18 år og derfor selv har kunnet underskrive deres samtykkeerklæring. Det har givet eleverne medbestemmelse i forhold til to essentielle aspekter: dels har de selv kunnet afgøre hvorvidt de ville deltage, og dels har de kunnet afgøre ved hver enkelt af deres afleveringer om de ville sende den eller ej. Alternativt kunne jeg have ladet eleverne give deres samtykke til at lærerne sendte mig alle deres afleveringer. Det forsøgte jeg mig med indledende. Denne strategi så imidlertid ud til at have den uhensigtsmæssige konsekvens at ganske mange elever undlod at samtykke fordi de var betænkelige eller utrygge ved at sende en eller flere af deres afleveringer – måske på grund af utilfredshed med deres arbejdsindsats i én eller flere tekster, måske fordi de fandt enkelte tekster for personlige til at give videre. Jeg har valgt at lade eleverne selv stå for udvælgelsesprocessen for at få flest mulige samtykkende deltagere, og for bedst muligt at sikre at eleverne ikke siden hen fortrød deres bidrag til undersøgelsen.

Eleverne har skrevet under på samtykkeerklæring med lovning om fuld anonymitet. Jeg har ikke set nogen grund til at offentliggøre deres navne i afhandlingen. Ligeledes er også lærerne fuldt anonymiseret i selve afhandlingen. De optræder i enkelte stile gennem kommentarer til elevernes afleveringer, ved karaktergivning og som modtagere af beskeder som eleverne skriver over, under eller ved siden af opgavebesvarelesteksten. Alle eleverne som har bidraget med tekster til korpusset, er blevet tildelt et pseudonym. Det er pseudonymerne der optræder sammen med teksteksemplerne fra deres tekster her i afhandlingen. Pseudonymerne er tildelt tilfældigt fra en liste over de mest almindelige navne til nyfødte i 1996 – det år hvor de fleste af eleverne er født. Det er således muligt at følge om teksteksempler er fra samme elev i korpusset. Pseudonymer fortæller derfor ikke noget om eleverne. Som nævnt i afsnit [1.3](#) og uddybet i næste afsnit, er fokus i denne afhandling på skrift i forskellige materialer og ikke på elevernes socioøkonomiske baggrund.

6.3 INDSAMLINGENS FORLØB OG DET ENDELIGE KORPUS

Ved udfyldelsen af samtykkeerklæringen har eleverne opgivet deres fødselsdato (eller i hvert fald år), og jeg har informationer om deres studieretninger. Derudover kan jeg fra filoplysninger udlede hvornår de enkelte tekster er skrevet, hvis eleverne ikke har angivet dato. Jeg har desuden oplysninger om hvilket gymnasium eleverne kommer fra og dermed teksternes geografiske oprindelse. Jeg har ikke indsamlet oplysninger om elevernes socioøkonomiske baggrund, da det som beskrevet i afsnit [1.3.1](#) er uden relevans for undersøgelsens formål. I [Bilag 1](#) er der en oversigt over eleverne der har bidraget til korpusset.

Det har været vigtigt for undersøgelsen at det indsamlede data kommer fra en række forskellige gymnasier for at sikre at konklusionerne ikke bliver draget ud fra få læreres og få lærergruppers elever. Ved at indsamlingen er foregået over hele landet forhindrer jeg at de indsamlede tekster bærer præg af ganske få læreres undervisning i tekstskrivning. Jeg har lagt vægt på at finde gymnasier fra både storbyområder hvor eleverne har mange gymnasier at vælge imellem, og fra landområder hvor eleverne helt naturligt søger til det nærmeste, lokale gymnasium. Desuden har jeg ønsket en vis geografisk spredning, hvilket er lykkedes med gymnasier fra Sønderjylland, Midtjylland, Nordjylland, Fyn, Storkøbenhavn og Nordsjælland.



Figur 21 - Danmarks kort med angivelse af omtrentlig placering af de deltagende gymnasier.

Kontakten til de deltagende gymnasier er foregået ved først at tage kontakt til de forskellige gymnasiers fagkoordinatorer for danskfaget. De har så enten tilbudt selv at stå for indsamlingen eller fundet kolleger med 3. g-klasser. Herefter har lærerne formidlet projektet til eleverne og indsamlet underskrifterne, eller jeg er selv mødt op til en dansktime og har stået for indsamlingen. Eleverne har i undervisningen sendt mig mails med vedhæftede stile, og jeg har derfor både deres mail og deres underskrift der sikrer at eleverne er vidende om og indforstået med at jeg bruger deres tekster til forskning.

De deltagende elever er for de flestes vedkommende født i 1995-1997. Deres tekster er skrevet i årene 2012-2016, og de må forventes stort set alle sammen at have bestået studentereksamen i juni 2015 eller 2016. Eleverne der bidrager til korpusset, har taget deres tre-årige gymnasieuddannelse enten fra 2012-2015 eller fra 2013-2016. Der er 514 tekster fra 106 elever fordelt på 7 gymnasier. Eleverne er i øvrigt fordelt på 6 studieretninger med fagsammensætninger som matematik-fysisk-kemi, samfundsfag-engelsk-matematik, samfundsfag-engelsk-psykologi, spansk-engelsk-samfundsfag og engelsk-tysk-spansk. Som gennemgået i foregående afsnit er der en rimelig geografisk spredning på de 7 deltagende gymnasier, samt gymnasier fra både by- og landområder. Se evt. [Bilag 1](#) for oplysninger om korpusset.

6.4 KORPUSETS REPRÆSENTATIVITET

De forhold teksterne er skrevet under, varierer kraftigt fra tekst til tekst og fra elev til elev. Det er ikke muligt at vide hvor lang tid de har brugt på at skrive eller tænke over hver tekst. Eleverne er generelt motiverede for at lave et godt stykke arbejde fordi hver eneste tekst vil blive bedømt med karakter, og fordi bedømmelsen indgår i deres samlede årskaracter, men i gymnasiets to første år kommer disse karakterer ikke på det endelige eksamensbevis. Det gør derimod opgaver fra flere af elevernes øvrige fag. Særligt teksterne fra de første to år kan derfor blive nedprioriteret til fordel for afleveringer i andre fag.

6.4.1 Hjælpemidler og medhjælpere

Langt størstedelen af de indsamlede tekster er skrevet af eleverne uden for skoletiden²⁴. Det betyder at de har haft internet, tekstdatabaser og familie og venner til rådighed under skrivningen. Det er helt naturligt at eleverne gør brug af disse hjælpemidler. Der er desværre også tendens til at eleverne udnytter disse muligheder i en grad hvor det kategoriseres som snyd hvis det bliver opdaget. Særligt de opgaver hvor karaktererne kommer direkte på eksamensbeviset. Den store tværfaglige, videnskabsteoretiske opgave, SRP (studieretningsprojekt), har fået tilnavnet "Forældreopgaven", fordi man har set eksempler på elever som lader deres veluddannede forældre skrive opgaven eller køber sig til at få andre til det. Debatten om "Forældreopgaven" har ført til at man fra politisk hold barsler med forandringer af eksamensstrukturen, så denne form for snyd bliver sværere²⁵. De større opgaver som SRP indgår imidlertid ikke i det indsamlede korpus til denne undersøgelse, men jeg kan reelt ikke vide om eleven selv har skrevet teksterne, om hele eller dele af teksten er fundet på nettet, eller hvorvidt og i hvilken grad forældre, søskende og venner har været inde over skrivningen. Dog har jeg, ved at lade eleverne selv udvælge og sende mig teksterne, gjort det meget nemt for dem at fravælge de tekster som de selv anser for problematiske i denne

²⁴ Omlagt skriftlighed er skemalagte lektioner hvor eleverne er til stede på gymnasiet, mens de arbejder med skriftlige afleveringer. Der er en lærer til stede, men lektionerne foregår ikke som egentlig undervisning.

²⁵ Se fx <http://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/minister-vil-bremse-gymnasieelever-i-at-snyde>

eller andre henseender. Jeg anser det derfor for rimeligt at antage at langt størstedelen af de tekster der indgår i korpusset, faktisk er tekster der er skrevet af de elever der har sendt mig dem. Det er dog muligt og ganske sandsynligt at flere af eleverne har fået hjælp hjemme i form af korrekturlæsning, hvilket naturligvis hæver niveauet i forhold til stavning og sproglig korrekthed. Som det også fremgår af næste afsnit, er det ikke en del af afhandlingens formål at vurdere danske gymnasieelevers faglige niveau i forhold til sproglig korrekthed på baggrund af det indsamlede korpus.

6.4.2 Fagligt niveau

Under indsamlingen skrev flere af gymnasielærerne, at de havde en klasse med engagerede elever som de forventede, ville være beredvillige i forhold til at bidrage med deres tekster til forskningsprojektet. Ligeledes er det engagerede lærere der har påtaget sig opgaven med at formidle projektet og samle underskrifter ind. Procentdelen af netop engagerede og samarbejdsvillige lærere og elever repræsenteret i korpus er derfor formentlig højere end det generelt vil være uden for dette korpus. De mange tekster havde imidlertid ikke været tilgængelige uden engagementet og samarbejdsviljen. Men det er nødvendigt at tage højde for at det indsamlede korpus på disse parametre ikke er fuldt repræsentativt både i denne undersøgelse og i eventuelle andre, fremtidige undersøgelser udført med samme korpus.

Der kan ligeledes være en lidt skæv fordeling af elevernes faglige niveau, som er betinget af hvilke lærere der har meldt sig; hvilke klasser, de har valgt at lade deltage, hvilke elever der har valgt at sende tekster, og hvilke tekster de har valgt at sende. Elevernes udvælgelsesproces påvirker naturligvis korpussets sammensætning. Der er i korpus ikke mange ufærdige eller blanke tekstdokumenter, som eleverne ellers af og til afleverer for at undgå at få fravær for deres aflevering. Selvom eleverne er blevet lovet fuld anonymitet, har de ikke ønsket at lægge navn til ufuldendte tekster, og de har næppe heller set hvordan ufærdige tekster skulle kunne gavne forskningen. Dog har mange af eleverne på min opfordring sendt alt de har skrevet i gymnasieårene og ved gennemlæsning af teksterne er det tydeligt at både top og bund af karakterskalaen er repræsenteret. Dog er bunden utvivlsomt underrepræsenteret, da ingen af de gennemlæste tekster er til karakteren -03 (skalaens laveste karakter – ikke bestået), og der er få eller ingen til karakteren 00 (skalaens næstlaveste – ikke bestået). Skulle korpusset have været brugt til at bedømme det faglige niveau, havde jeg valgt en anden indsamlingsmetode. Det havde i så fald været nødvendigt med eksamensopgaver eller lignende tekster skrevet uden muligheder for medhjælpere og uden mulighed for at fravælge deltagelse. I dette korpus er der sikret en anden form for repræsentativitet idet eleverne har haft mulighed for at vælge plagierede og lignende ikke-repræsentative tekster fra. Dog er det vigtigt at være opmærksom på at det faglige niveau som det indsamlede korpus afspejler højst sandsynligt er lidt højere end det ville være i et korpus samlet ind uden fravalgsmuligheder for elever og lærere. Når et korpus som dette er fuldt ud anvendeligt til formålet, er det fordi afhandlingen ikke er et danskfagligt

forskningsprojekt, men i stedet sigter mod at bidrage til viden om digital litteracitet gennem tendenser i digitale tekster skrevet af digitale indfødte.

6.4.3 Temporalitet, progression og komparabilitet

Det indsamlede korpus dækker tidsmæssigt over en periode på fire år hos elever der begyndte deres treårige gymnasieuddannelse i enten 2012 eller 2013. Den udvikling der foregår, er udviklingen i elevernes skrivefærdigheder og tekstforståelse fra de begynder i 1. g lige efter grundskolen til de knap tre år efter er tæt på de afsluttende eksamener i 3. g. At korpusset ikke indeholder tekster fra forskellige tidsperioder, kan virke i modstrid med ønsket om at beskrive forandringer der foregår over tid. Korpus kunne have været todelt med et antal tekster skrevet af gymnasieelever for 20 år siden før teksterne blev digitale, og et antal tekster skrevet af gymnasieelever i dag. Alternativt kunne det have været tekster skrevet af 20 år ældre informanter, eksempelvis elever fra VUC (voksenuddannelsescenter der tilbyder studentereksamen). Altså elever der er vokset op med tekst på papir. Det havde givet et korpus med mulighed for en temporal, komparativ undersøgelse af progression i tekststruktur, -strategi og -ideal og kunne utvivlsomt have ført til fund af interessante forskelle og ligheder. Jeg har imidlertid fravalgt dette i udformningen af undersøgelsen, fordi de 20 år, ud over udviklingen i skriveteknologi, spænder over massive forandringer i samfundet som har forandret elevsammensætningen, når det gælder deres socioøkonomiske baggrund, boglig prægning samt bevæggrunde og muligheder for at vælge gymnasieuddannelsen. Dertil kommer to store begivenheder, som havde gjort undersøgelser af et sådant diasynkront korpus yderligere komplekst og uigennemskueligt. Det ene er gymnasiereformen med virkning fra 2005²⁶, hvor studieretninger blev indført, kompetencebegrebet blev fremhævet og dannelsesbegrebet nedtonet, og hvor skriftlighed har fået en anden placering (se [Kapitel 4](#)). Det andet er den økonomiske krise som begyndte i 2008, og som givetvis har øget og i hvert fald forandret elevers, forældres og læreres bevidsthed om fremtidsudsigter, karrieremuligheder og konkurrenceevne. Jeg har vurderet at kompleksiteten i en sådan asynkron undersøgelse var for stor til at jeg ville kunne udpege hvilke forandringer der reelt var relevante for undersøgelsens fokus. Det havde givet en sammenligning med for mange ubekendte, for mange parametre med for mange frihedsgrader. Fordelen ved det indsamlede synkrone korpus er at resultaterne ikke forplumres af mangeartede og uigennemskuelige sociokulturelle, uddannelsespolitiske og samfundsstrukturelle forandringer og forskelle.

Korpusset giver stadig mulighed for at undersøge udviklingen i tekstforståelsen fra ungdomsuddannelsens begyndelse til dens afslutning både blandt informantgruppen som helhed og hos den enkelte elev.

²⁶ Der blev vedtaget en ny gymnasiereform i juni 2016.

6.5 OPMÆRKNING AF TEKSTKORPUSSET MED XML

Før, sideløbende med og efter indsamlingen af korpusmaterialet har der løbende været en proces omkring opdeling og definition af kategorier. Det er foregået i flere faser, hvor den første fase lå før ideen til en ph.d.-afhandling i det hele taget havde taget form. Som beskrevet i indledningen er inspirationen til ph.d.-afhandlingen affødt af en ansættelse som dansklærer i gymnasieskolen. Her gjorde jeg de første observationer der siden hen førte til denne afhandling. Siden da har jeg arbejdet på at præcisere, definere og kategorisere disse observationer. For at gøre den proces så systematisk og konsekvent som muligt har jeg benyttet mig af *xml-opmærkning*.

Extensible Markup Language (xml) er en måde at forsyne en tekst med kommentarer og noter som er adskilt fra den oprindelige tekst. Et hvilket som helst tekstelement, stort som lille, kan markeres og benævnes ved hjælp af mærker (tags). Derved er det genkendeligt og søgbart for opmærkeren. Digital tekstopmærkning gør det muligt at søge enkelte mærker frem i listeform og krydstjekke data og opmærkningskategorierne. Det gør det muligt at foretage en trinvis forfining af analysekategorierne, det giver overblik, og det tvinger til nøjagtighed og konsekvens. Xml gør ikke noget ved den tekst man opmærker. Indholdet forbliver det samme som før opmærkningen, men tekstelementer er navngivet, genkendelige for maskinen, og derfor søgbare for mennesket.

Dette afsnit er en introduktion til xml-opmærkning sådan som det er blevet anvendt til opmærknings- og analysearbejde af det indsamlede korpus. Ønsker man en grundigere, mere dybdegående teknisk introduktion til xml-opmærkning er [The XML FAQ](#) skrevet af [World Wide Web Consortium's XML Special Interest Group](#) brugbar²⁷. Ønsker man en praktisk indføring i xml-opmærkning er der udførlige vejledninger til selvlæring hos [W3 Schools](#)²⁸.

6.5.1 Opmærkningskategorier og søgning

Xml fungerer gennem et stringent og konsekvent sæt regler for kodning af tekstdokumenter der gør tekstindholdet læsbart for både mennesker og maskiner. Når man opmærker en tekst med xml, giver man de forskellige elementer i teksten koder som kan læses af en *xml-parser*. Selve xml-dokumentet består af en lang række tegn som er delt op i *indhold* og *mærkning* (*markup*). *Indholdet* er den tekst man ønsker at arbejde med. Det kan eksempelvis være en skolestil, en novelle eller en transskriberet samtale. Altså hvad som helst der er skrevet med tegn såsom tal og bogstaver. *Mærkningen* er et lag af informationer om teksten som man lægger oven på indholdet. Det er meget vigtigt at forstå at *mærkningen* ikke ændrer på *indholdet*. *Mærkningen* består af opmærkningskategoriers *mærker* (tags) som man placerer rundt om indholdselementer uden at påvirke selve indholdet. Det er altid et start- og et slutmærke som sættes før og efter det *element* man ønsker at navngive.

²⁷ <http://xml.silmaril.ie/basics.html>

²⁸ <http://www.w3schools.com/xml/>

Elementer kan også være tomme – altså uden tekstindhold. De markerer et fraværende element eller et element som udelukkende er visuelt. Eksempelvis kan man ved et udeladt ord i teksten indsætte et mærke med opmærkningskategorien *udeladt* ord eller lignende.

Når teksten er opmærket kan man søge på de opmærkningskategorier man har brugt og derefter generere lister over alt indhold opmærket som en bestemt kategori. Man kan søge opmærkninger af en bestemt kategori frem, som fx særskrivninger af sammensatte ord. Det er muligt at generere en liste over alle opmærkede særskrivninger i korpusset, som der ses et eksempel her:

```
<excerpt filnavn="AA1Mia1.xml"><ortografi type="saerskrivning">Halv
nervøs</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA1Mia1.xml"><ortografi type="saerskrivning">gyser historier
</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA1Mia2.xml"><ortografi type="saerskrivning">Dansk
aflevering</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA1Mia2.xml"><ortografi type="saerskrivning">største
delen</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA1Mia2.xml"><ortografi type="saerskrivning">gennem
gå</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA1Mia3.xml"><ortografi type="saerskrivning">Dansk
aflevering</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA2Marcus1.xml"><ortografi type="saerskrivning">værdi
betonet</ortografi></excerpt>
<excerpt filnavn="AA2Marcus1.xml"><ortografi type="saerskrivning">logos
appellerende</ortografi></excerpt>
```

Denne liste bliver vist med xml-opmærkningssproget, hvilket ikke er særlig læsevenligt. Derfor vil man som oftest vise den i et andet format som listen herunder med de samme fund som før:

Fund i AA1Mia1.xml **gymnasium klasse**
Fund i AA1Mia1.xml **Halv nervøs**
Fund i AA1Mia1.xml **gyser historier**
Fund i AA1Mia2.xml **Dansk aflevering**
Fund i AA1Mia2.xml **største delen**
Fund i AA1Mia2.xml **gennem gå**
Fund i AA1Mia3.xml **Dansk aflevering**
Fund i AA2Marcus1.xml **værdi betonet**
Fund i AA2Marcus1.xml **logos appellerende**

Man kan altså trække bestemte informationer ud af korpussets tekster og vise dem i listeform så snart de er opmærket. Og man kan gøre det samme med undertitler, sidefodder, personnavne, stavfejl, sætningsknuder, onomatopoietika, dialekttræk eller hvad der end måtte interessere den person der opmærker.

I mange tilfælde vil det give mening at vise de opmærkede elementer med en smule tekst omkring. Det vil eksempelvis være nyttigt netop når man ser på særskrivninger af

sammensatte ord. I så fald kan man generere en liste over de opmærkede særskrivninger med det afsnit de står i.

6.5.2 Underkategorisering og tildeling af egenskaber

Udover at ethvert element i en tekst, fra et enkelt mellemrum til alenlange tekststykker, kan mærkes op og gives en betegnelse, så kan de enkelte elementer også tildeles egenskaber. Man kan give hvert mærke en eller flere *attributter*. Der kan være så mange attributter til hvert mærke som der er behov for. Hvert attribut skal have en *attributværdi*. I det indsamlede korpus har det været relevant at se på afvigelser i forhold til retskrivningsnormen. Ikke så meget for at finde ud af hvor mange afvigelser der er i teksterne, men derimod hvilke og forholdet imellem forskellige typer af afvigelser. Her har opmærkning med en lukket liste med attributværdier været et godt redskab.

```
Derfor <ortografi type="r-fejl">pointere</ortografi>  
Sørine Gotfredsen også at kunstnere som Niels Hausgaard og Steffen Brandt ville være  
dybt godnat at opstille som præsident i en kommende dansk republik
```

Figur 22 - Eksempel på opmærkning af udeladt nutids-r med mærke, attribut og attributværdi.

I [Figur 22](#) ses et eksempel på en opmærkning af en afvigelse fra ortografinormen. Den er opmærket med kategorien *ortografi* som har attributtet *type*. Med *attributværdien* tildeler man det opmærkede element en egenskab, her *r-fejl*.

Det er muligt at have flere lister med attributter og attributværdier til det samme mærke. Det er tilfældet med opmærkningskategorien *ortografi* hvor det har vigtigt både at se hvilken type afvigelse det er, og hvorvidt denne afvigelse kunne have været fundet med skriveprogrammets stavekontrol. Det kan man opmærke med et attribut. I min opmærkning af afhandlingens korpus har jeg kaldt en attribut *stavekontrol* og givet den en lukket liste af attributværdierne *kontrollerbar*, *ukontrollerbar* og *fremprovokeret*. Med begge attributlister ser opmærkning af eksemplet fra før nu således ud:

```
Derfor <ortografi type="r-fejl" stavekontrol="ukontrollerbar">pointere</ortografi>  
Sørine Gotfredsen også at kunstnere som Niels Hausgaard og Steffen Brandt ville være  
dybt godnat at opstille som præsident i en kommende dansk republik
```

Figur 23 - Eksempel på opmærkning af udeladt nutids-r med mærke og to attributter og deres attributværdier.

Det er nu muligt at søge frem hvilke typer af ortografiforvigelser skriveprogrammets stavekontrol kan kontrollere, og hvilke den ikke kan. Både med opmærkningskategorierne og med attributter og attributværdier har jeg defineret en række regler for hvilke opmærkninger der skal foretages og hvordan. Reglerne er skrevet ind således at maskinen (en *xml-editor*) kan læse og bruge dem, og gøre opmærksom på hver eneste afvigelse fra regelsættet. Det fører til konsekvens i opmærkningen og konstant afprøvning af hvorvidt opmærkningskategorierne passer til de reelle forhold gældende i datasættet.

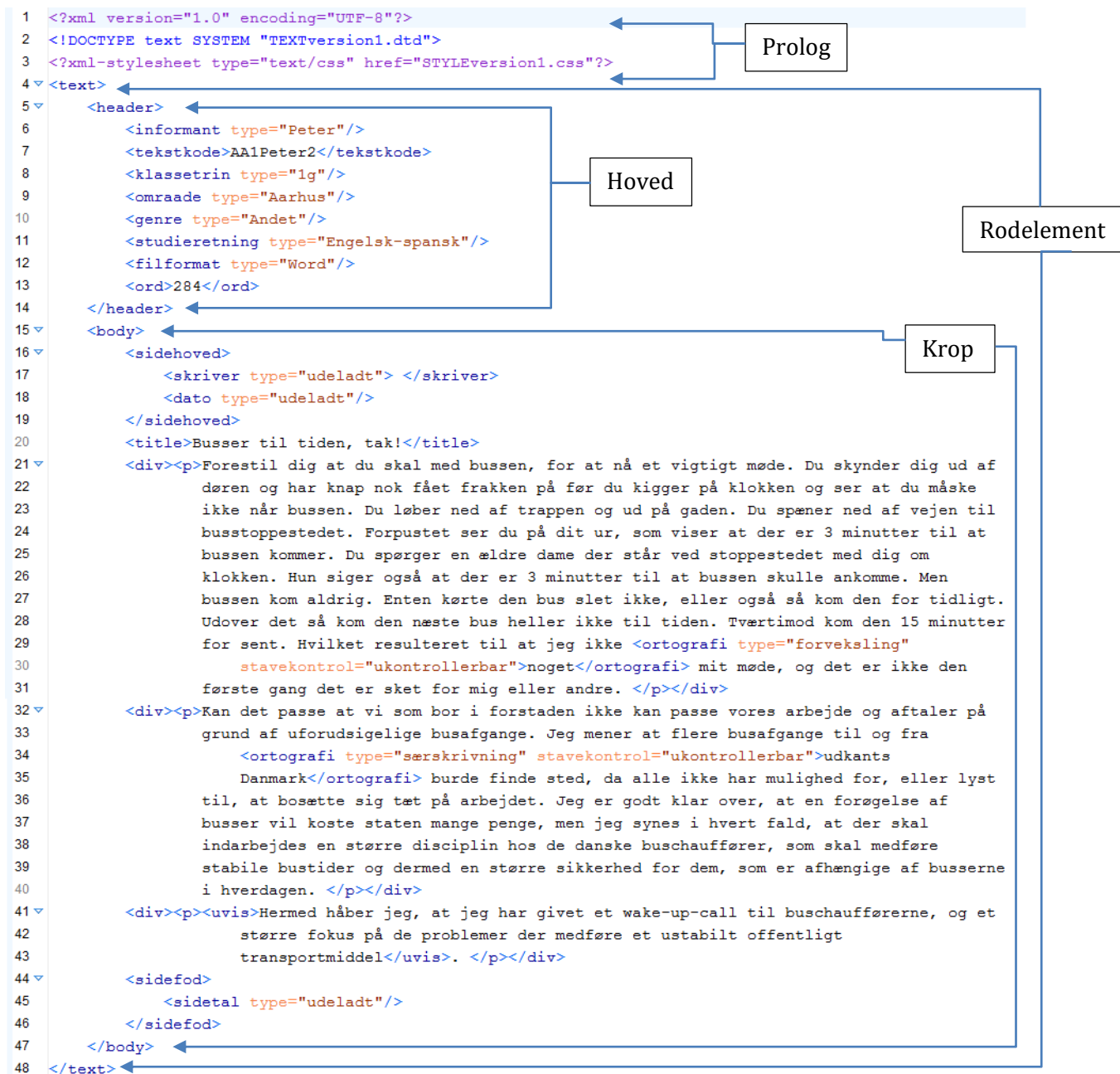
6.5.3 Hierarki i mærkerne og eksempel på opmærket tekst

For at holde styr på de mange tekster i et tekstkorpus er det praktisk og nødvendigt at indsætte metadata i hvert dokument. Data der fortæller om teksternes forfatter, oprindelige format, udgivelsesår og lignende. I xml-opmærkning er der tradition for at man i adskillelsen af metadata og selve teksten mærker metadata som *hoved* og teksten som *krop*. Således er alt tekst placeret i xml-dokumentets *krop* den oprindelige uændrede men opmærkede tekst, mens al tekst i xml-dokumentets *hoved* er metadata der fortæller om teksten.

De enkelte mærker kan ikke bruges i opmærkningen i vilkårlig rækkefølge, men optræder derimod i det faste hierarki man har defineret for dem. Nogle mærker er underordnet andre og kan ikke stå uden for de overordnede – og omvendt.

Dokumentet skal jævnligt valideres, og overholder opmærkningen ikke de fastsatte regler, bliver det påpeget i xml-visningen med en fejlmeddelelse, og dokumentet er ikke til at arbejde videre i før alle mærker igen overholder regler og hierarki. Det er sådan opmærkningsmetoden sikrer stringens og konsekvens.

Korpussets absolut korteste tekst er valgt som eksempel på en opmærket tekst. Det er mere en skriveøvelse end en egentlig dansk stil. Som det fremgår af Figur 24 indrammer mærket `<text>` alt indhold. Øverst og direkte underordnet rodelementet er *hovedet* (`<header>`) indsat, og under det er der otte metainformationer knyttet til den opmærkede tekst. Efter *hovedet* kommer *kroppen* (`<body>`) hvor elevens tekst står – altså *indholdet*.



Figur 24 – Skærmdump med eksempel på opmærket xml-dokument.

Selve teksten er i dette tilfælde ganske kort og simpel i sin opbygning. Der er en titel og tre afsnit, og opmærkningen følger og genskaber denne struktur. Det er målet med denne del af opmærkningen at den skal være *indholdsbevarende*. Altså skal opmærkningen gengive hvordan eleverne strukturerer deres tekster uden at bidrage med yderligere informationer. Derudover er der indsat tomme elementer der informerer om at eleven har udeladt navn, dato og sidetal. Ligesom de to opmærkninger der informerer om afvigelser fra ortografinormen og typen af afvigelse, er det *indholdsberigende* opmærkning. Opmærkningen giver altså både mulighed for at gengive de valg eleven har truffet i forhold til teksten og mulighed for at definere nogle elementer med en bestemt betegnelse.

Hvordan metainformationer i xml-dokumenternes *hoved* er udvalgt samt hvordan elevernes struktur og layout gengives i xml-opmærkningen, er beskrevet i afsnit [6.6.2](#) og [6.6.3](#). I afsnit [6.8](#) er der en beskrivelse af de mærker der er brugt til indholdet i teksterne.

De øverste tre linjer i den opmærkede tekst er xml-dokumentets *prolog*. De fortæller om xml-dokumentets version og tegnsæt. Dokumenttypedefinition (DTD) er en fil med alle de fælles regler for mærker for alle xml-dokumenter i et opmærket korpus. Den er angivet i prologen. Og endelig er typografiark (CSS), som er en fil med alle de fælles regler for de opmærkede teksters fremvisning også angivet. Disse tre linjer er de samme for alle tekster i det samme tekstkorpus. CSS og DTD beskrives i det følgende afsnit.

6.5.4 Dokumenttypedefinition (DTD) og typografiark (CSS)

Dokumenttypedefinitionen (DTD) er som kort beskrevet i sidste afsnit, et dokument som indeholder og definerer de regelsæt som alle tilknyttede xml-dokumenter kan eller skal følge. Alle indholdselementer, alle mærker, attributter og attributværdier er beskrevet i DTD'en. Det er også her at relationerne mellem mærkerne og derigennem deres indbyrdes hierarki fremgår. Altså hvilke elementer der er børn til hvilke forældre. DTD'en er fælles spilleregler for alle xml-dokumenter i samme korpus.

```
113
114 <!ELEMENT ortografi (#PCDATA)>
115 <!ATTLIST ortografi type (særskrivning|r-fejl|endelse|form|andet|stunt_bogstav|forkortelse|
116 sammentrækning|kapital|stavefejl|forveksling|tastefejl|e-apokope|sammenskrivning|genitiv) "andet">
117 <!ATTLIST ortografi stavekontrol (kontrollerbar|ukontrollerbar|fremprovokeret|blank) "blank">
118
```

Figur 25 – Uddrag fra dokumenttypedefinition (DTD) med en elementerklæring og tilhørende attributter.

Hvert eneste element man ønsker at kunne opmærke, skal defineres i DTD'en med en *elementerklæring*. [Figur 25](#) viser elementerklæring for elementet der angiver normafvigelse i forhold til retskrivningen. Den har fået elementnavnet *ortografi*. En elementerklæring begynder med *<!ELEMENT* og afslutte med *>*. Indimellem kommer først det navn man har besluttet at give elementet, i dette tilfælde *ortografi*, og derefter i parentes erklæres det hvilket data elementet kan anvendes til. I dette tilfælde står der *#PCDATA* hvilket står for *Parsed Character Data*, og dækker over alt data i filerne som ikke er opmærkningsdata – altså alt det indsamlede tekstdata.

Efter elementerklæringen kommer eventuelle attributerklæringer. De begynder med *<!ATTLIST*, herefter følger elementnavnet på det pågældende attribut og i parentes en angivelse af de mulige attributværdier adskilt af en lodret streg, endeligt afsluttes der med *>*. I nogle tilfælde kan man vælge at angive en værdi som skal fremgå som standard, hvis der ikke er truffet andet valg – det er ordene sat i citationstegn *"andet"* og *"blank"*.

Typografiarket (*Cascading Style Sheet* - forkortet CSS) er udelukkende relevant hvis man ønsker at kunne fremvise teksterne uden xml-mærkerne. Ligesom DTD er det en selvstændig fil som man kan lade en stor mængde xml-dokumenter være knyttet til. I CSS'et kan man erklære hvilken skrifttype, linjelængde og farve teksten skal have når man viser den.

```

36 elevkom {color:red}
37 laererkom {color:blue}
38 ortografi {color:orange; font-weight:bold}
39 onomatopoetikon {color:brown}

```

Figur 26 - Uddrag fra typografiark (CSS).

I [Figur 26](#) kan man se layout-erklæringer for de fire opmærkningskategorier *elevkommentar*, *lærerkommentar*, *ortografi* og *onomatopoietikon*. De er alle fire defineret med hver sin farve, mens kategorien *ortografi* også er defineret til at fremvises med fed skrift. En tekst fremvist ud fra dette CSS kommer til at se ud som uddraget fra en elevtekst i [Figur 27](#).

Informant: Peter
 Tekstkode: AA1Peter2
 Klassesetrin: 1g
 Område: Aarhus
 Genre: Andet
 Studieretning: Engelsk-spansk
 Filformat: Word
 Ord: 284

› skriver ‹› dato ‹

Busser til tiden, tak!

Forestil dig at du skal med bussen, for at nå et vigtigt møde. Du skynder dig ud af døren og har knap nok fået frakken på før du kigger på klokken og ser at du måske ikke når bussen. Du løber ned af trappen og ud på gaden. Du spæner ned af vejen til busstoppestedet. Forpustet ser du på dit ur, som viser at der er 3 minutter til at bussen kommer. Du spørger en ældre dame der står ved stoppestedet med dig om klokken. Hun siger også at der er 3 minutter til at bussen skulle ankomme. Men bussen kom aldrig. Enten kørte den bus slet ikke, eller også så kom den for tidligt. Udover det så kom den næste bus heller ikke til tiden. Tværtimod kom den 15 minutter for sent. Hvilket ›resulteret‹ ›til‹ at jeg ikke ›noget‹ mit møde, og det er ikke den første gang det er sket for mig eller andre.

Kan det passe at vi som bor i forstaden ikke kan passe vores arbejde og aftaler på grund af uforudsigelige busafgange. Jeg mener at flere busafgange til og fra ›udkants Danmark‹ burde finde sted, da alle ikke har mulighed for, eller lyst til, at bosætte sig tæt på arbejdet. Jeg er godt klar over, at en forøgelse af busser vil koste staten mange penge, men jeg synes i hvert fald, at der skal indarbejdes en større disciplin hos de danske buschauffører, som skal medføre stabile bustider og dermed en større sikkerhed for dem, som er afhængige af busserne i hverdagen.

Hermed håber jeg, at jeg har givet et wake-up-call til buschaufførerne, og et større fokus på de problemer der ›medføre‹ et ustabil offentligt transportmiddel.

› sidetal ‹

Figur 27 - Uddrag af tekst fremvist med opmærkninger på baggrund af typografiarket (CSS). Det er samme tekst som er vist i [Figur 24](#).

De to opmærkede ortografiske afvigelser er gjort lette at spotte med sin egen skriftfarve. CSS'et kan ændres løbende alt efter hvilke opmærkningskategorier man ønsker skal fremgå tydeligst i den fremviste tekst. CSS'et gør således dynamisk fremvisning af opmærket tekst mulig og har fungeret som et redskab i kategoriserings- og analyseprocessen i denne

undersøgelse. Ved at kunne fremvise teksterne eller tekstbidder med markeringer af de forskellige kategorier har CSS'et støttet den løbende afprøvning, korrigering og forfining af analysekategorierne.

6.6 METADATA OG INDHOLDSBEVARENDE OPMÆRKNING

Dette afsnit er en gennemgang af de valg der truffet for afhandlingens korpus i forhold til det metadata der er angivet i xml-dokumenternes hovedelement (afsnit [6.6.1](#)), og de struktur- og layoutbevarende opmærkninger der er foretaget i forhold til elevernes valg i deres tekster (afsnit [6.6.2-6.6.3](#)).

6.6.1 Angivelse af metadata

Metadata er data om andet data. Altså informationer om datamateriale. Metadata kan udfylde flere forskellige funktioner. Metadata til korpusset har to primære funktioner. For det første skal metadata være deskriptivt i forhold til de enkelte tekster i korpusset. Metadata skal gøre det muligt at identificere hver enkelt tekst og hver enkelt informant. For det andet kan metadata gøre det muligt at søge på afgrænsede dele af korpusset som kunne være relevante at sammenligne med andre dele – det kan altså indgå i eller danne grundlag for søgekriterier.

Til dette korpus er der udvalgt otte kategorier af metadata som er indsat i xml-dokumenternes hoved-element. De to første har den funktion at gøre det muligt at identificere den enkelte tekst og den enkelte informant. I forhold til informanter, navne, og mange af de andre metadata, er data indsat som en lukket liste af attributværdier med informanternes navne efter attributtet *type*. Det sikrer mod tastefejl, som ellers ville kunne generere fejl for resultaterne af søgninger. Hver tekst har desuden fået et filnavn som er unikt og som kan bruges til at identificere både den elev der har skrevet teksten og gymnasiet eleven har gået på. Der er fire informationer i metadata knyttet til teksten: klassetrinet eleven har skrevet teksten på, genren teksten er skrevet i, filformatet eleven har lagret teksten i og endelig antallet af ord i teksten. Derudover er der to oplysninger knyttet til informanten: nemlig landsdel og elevens studieretning.

```
5 <header>
6   <informant type="Peter"/>
7   <tekstkode>AA1Peter2</tekstkode>
8   <klassetrin type="1g"/>
9   <omraade type="Aarhus"/>
10  <genre type="Andet"/>
11  <studieretning type="Engelsk-spansk"/>
12  <filformat type="Word"/>
13  <ord>284</ord>
14 </header>
```

Figur 28 - Udsnit af xml-dokument. Her er dokumentets hoved (header) med metadata.

Hver enkelt informationskategori er her nærmere beskrevet:

- **Informantens anonymiserede navn**, som er udvalgt så navnene kun bruges en gang hver. Det er en lukket liste med de 111 anonymiserede navne på elever der har bidraget med tekster til korpusset.
- **En unik tekstkode** som også er filnavnet på xml-dokumentet.
- **Klassetrin** så det er muligt at søge på udviklingen gennemgymnasieårene – det er en lukket liste med tre muligheder: 1.g, 2.g og 3.g.
- **Landsdelen** hvor eleven går i gymnasiet. Det er en lukket liste med syv muligheder: Nordjylland, Århus, Midtjylland, Sønderjylland, Fyn, Storkøbenhavn og Nordsjælland.
- **Genren** teksten er skrevet i. Det er en lukket liste med fire muligheder: gymnasieegenrerne litterær artikel, kronik og essay, samt muligheden for at vælge *andet*, hvilket dækker over alt fra læserbreve, interviews og skønlitterære skriveøvelser til beretninger fra klasseture og personbeskrivelser. Langt størstedelen er skrevet inden for de tre gymnasieegenrer.
- **Elevens studieretning**. Det er en lukket liste med fem muligheder: engelsk-spansk, matematik-fysik-kemi, samfundsfag-engelsk-matematik, samfundsfag-matematik-psykologi og spansk-engelsk-samfundsfag.
- **Filformatet** tekstdokumentet er lagret i. Det er en lukket liste med to muligheder: Word og andet. Alle undtagen én tekst er lagret i Word.
- **Antallet af ord** i den enkelte tekst. Denne information er sat ind manuelt og varierer fra den absolut korteste tekst på knap 300 ord til den længste på over 2500 ord. Langt de fleste ligger omkring gennemsnittet på lidt over 1200 ord.

Et egentligt udgivelsestidspunkt er ikke angivet i metadata, dels fordi ikke alle elever angiver hvornår de har skrevet og afleveret deres tekster, og dels fordi det fremgår indirekte af informationen om klassetrin, da hele datamaterialet er indsamlet synkront, og alle elever har begyndt deres gymnasieuddannelse i enten 2012 eller 2013. Af samme grund har det heller ikke været relevant at angive elevernes alder – eleverne er jævnaldrende.

6.6.2 Opmærkning af elevernes metadata

Det er relevant for analyserne let at kunne skabe et overblik over hvorvidt og i hvilken grad eleverne selv indsætter metainformationer såsom deres eget navn (opmærket med betegnelsen *skriver*), dato og sidetal. Derfor fremgår det af xml-opmærkningen både når eleverne har indsat disse informationer, og når de har udeladt dem. Når eleverne udelader dem, må oplysningen om udeladelsen fremgå af xml-opmærkningen gennem et indholdstomt element. Da xml-opmærkningen fungerer i et andet lag end teksten fra datamaterialet, ændrer disse tomme elementer ikke ved den oprindelige tekst. For at sikre konsekvens er DTD'en indstillet således at det er obligatorisk at opmærke hvorvidt navn, dato og sidetal er indsat af eleverne. Eleverne sætter som oftest navn og dato i et sidehoved, og de to informationer er derfor sat til automatisk at stå som tomme elementer i et sidehoved også hvis eleven ikke har taget dem med. Hvorvidt informationen er indsat eller udeladt fremgår så af attributtet *type*

med de to attributværdier *indsat* og *udeladt*. Hvis eleven har udeladt informationerne ser det opmærkede dokument ud som følger:

```
<sidehoved>
  <skriver type="udeladt"> </skriver>
  <dato type="udeladt"/>
</sidehoved>
```

Hvis eleven har indsat sit navn (*skriver*) og datoen vil de opmærkede elementer ikke være tomme, men indeholde elevens navn i anonymiseret form og den dato han eller hun har indsat. Attributværdien vil i så fald være sat til *indsat* og ikke *udeladt*. I [Figur 24](#) kan man se et eksempel på en hel opmærket tekst med sidehoved og sidefod. Mange elever indsætter langt flere informationer i sidehovedet end navn og dato. Hvis eleverne har skrevet deres eget navn, så er navnet mærket op med kategorien *skriver* og attributværdien *indsat*. Selve navnet har det dog været nødvendigt at fjerne af hensyn til anonymiseringen – pseudonymet er indtastet som attributværdi i stedet. Opmærkningen af en elevs egne indsatte metadata kan se sådan her ud:

```
<sidehoved>
  <fag>Dansk</fag>
  <opgavetitel>Sundhedsidealer</opgavetitel>
  <skriver type="indsat">
    <anonymisering alias="Jasmin"/>
  </skriver>
  <dato type="indsat">21-10-2014</dato>
  <klasse>
    <anonymisering alias="3. g"/>
  </klasse>
</sidehoved>
```

Eleven, Jasmin, har ud over navn og dato også indsat informationer om fag og tekstens titel i sidehovedet. En del elever angiver gymnasiets og lærerens navn, og nogle få angiver antallet af ord, genren eller titlen på den tekst de analyserer. Alle informationer er blevet opmærket med en kategori, og alle personlige oplysninger er blevet anonymiseret med elementet *anonymisering* og attributværdier hentet fra en lukket liste benævnt *alias* med klassetrin, landsdel og elevens pseudonym i stedet for den specifikke betegnelse for klassen og gymnasiets og elevens rigtige navn. Hvis elevens navn eller andre personlige oplysninger fremgår af selve teksten, er de ligeledes ændret med brug af elementet *anonymisering*.

Sidetallet fremgår som oftest nederst på siderne i elevernes tekster. I DTD'en er det ligesom med navn og dato gjort obligatorisk at opmærke om informationen er indsat eller ej. Da det ikke er væsentligt hvilket sidetal der står på siderne – det varierer jo fra side til side –

er alle sidetalselementerne tomme indholdselementer, hvor attributtet *type* ligesom ved navn og data har attributværdierne *indsat* eller *udeladt*:

```
<sidefod>
    <sidetal type="indsat"/>
</sidefod>

<sidefod>
    <sidetal type="udeladt"/>
</sidefod>
```

Eleverne indsætter i sjældne tilfælde andre informationer end sidetal i sidefoden. Enkelte elever vælger eksempelvis at angive navn og dato nederst på siden fremfor øverst. I de tilfælde er disse oplysninger opmærket og anonymiseret i sidefoden på samme måde som i sidehovedet.

Opmærkningen med attributværdier *indsat* og *udeladt* gør det muligt at søge frem hvor mange tekster der har henholdsvis navn, dato og sidetal opmærket som *indsat*, og hvor mange der har det som *udeladt*. De to tal lagt sammen kan bruges til at sikre at alle korpussets tekster er opmærkede.

6.6.3 Indholdsbevarende opmærkning

Ud over sidehoved og sidefod består krop-elementet af elevernes tekster med de underinddelinger (*text divisions*) eleverne har foretaget. Teksterne har som oftest simple strukturer, hvilket gør det muligt at opmærke langt størstedelen med bare tre forskellige strukturelementer. De tre elementer er *titel* opmærket med <title>, *afsnit* opmærket med <div> og *underafsnit* opmærket med <p>. Alle tre betegnelser er gængse mærker i html-opmærkning og anvendes her for genkendelighedens skyld.

I de fleste tilfælde benytter eleverne sig ikke af underinddelinger af afsnittene, men har kun et afsnitsniveau. I så fald er mærkerne <div> og <p> sammenfaldende med div-element som over-element til p-elementet.

I enkelte tekster er der behov for mere end de tre før nævnte strukturelementer. Nogle elever laver en undertitel. Det mærkes op med mærket <subtitle>. Andre elever skriver deres eget navn, eller navnet på analysetekstens forfatter, i en byline under titlen. Det mærkes op med mærket <byline>. I ganske få tilfælde har eleverne inddelt deres tekster i underafsnit som har tilhørende underoverskrifter. Disse underoverskrifter er mærket med <h1> for første niveau og <h2> for et eventuelt andet niveau. Også h-mærkerne er hentet fra html, hvor h'et står for *heading*.

I elevernes tekster optræder der også andre fænomener som er relevante at få mærket op, så de også i den opmærkede tekst let kan skelnes fra den øvrige tekst. Det gælder citater, referencer, links og fodnoter, samt kommentarer om teksten som læreren og eleven skriver til hinanden. Det er åbenlyst vigtigt for analysearbejdet at kunne skelne elevernes egne

formuleringer fra citater der er formuleret af andre. Derfor er alt hvad eleverne grafisk eller med referencer har angivet som citater mærket <cit>. Det samme gælder lærere og elevers metakommentarer som er mærket med enten <elevkom> eller <lærerkom>. Denne opmærkning gør det muligt at søge udelukkende i den tekst som eleverne selv har opsat og formuleret. Samtidig giver det naturligvis mulighed for at søge lister frem med netop elevkommentarer, lærerkommentarer eller citater.

I CSS'et er indhold markeret som citat og metakommentar indstillet til at adskille sig tydeligt fra den øvrige tekst således at man også i tekstfremvisning uden xml-mærkerne nemt kan se den tekst som ikke er formuleret af eleverne selv.

Ib Michael skriver som jeg-fortæller og er selv meget synlig i beretningen. Han beskriver scenisk sin egen personlige oplevelse, og artiklen handler derved kun om hans egne iagttagelser og indeholder ingen almene facts om tsunamien. Han beskriver ikke kun sine iagttagelser, men også gennem sine egne reaktioner og tanker sig selv som den iagttagende: *”Jeg læner mig ud over verandaens rækværk, mystificeret.”*⁴ (l. 58)⁴, *”...hører mig selv sige, uden egentlig forundring, at der flyder biler rundt i bugten”*⁴ (l. 74)⁴. Dette medfører, at læseren meget let inddrages i hans personlige oplevelse og får følelsen af, at man selv står lige ved siden af ham. Dette giver den effekt, at reportagen virker yderst personlig og intim og nærmest minder om en dagbogsberetning. Sproget i beretningen er meget detaljeret og levende beskrivende. Ib Michaels valg af ord forstærker læserens oplevelse af, at han beskriver begivenheden fra sin egen synsvinkel. Han bruger ofte talesprog, som refererer til hans egne tanker. Tanker, som er skrevet ned direkte uden at blive korrigeret eller omskrevet: *”...men det er næsten fuld-måne og springflod, så okay”*⁴ (l. 22)⁴. Ib Michael benytter sig også af mange stilistiske og sproglige virkemidler. Han bruger besjælinger til at beskrive, hvor store ødelæggelser-ne er: *”Stedet har fået en lammende lussing”*⁴ (l. 100)⁴, *”området foran min egen hytte taler for sig selv”*⁴ (l. 101)⁴. Han laver en sammenligning med 'Titanic' for at kunne uddybe sin sindsstemning. Han bliver ikke påvirket på samme måde af katastrofen, som andre nok ville gøre, men accepterer den. Spillemandene på 'Titanic', som blev ved med at spille, accepterede ligeså katastrofen: *”Jeg fortæller med en lidenskabsløs ro, som man også må have kunnet høre på dækket af 'Titanic'”*⁴ (l. 76-77)⁴.

Hvis man inddrager fakta- og fiktionskoder i artiklen, vil man gå ud fra, at udgangspunktet i en reportage bygger på faktakoder. Afsenderen, Ib Michael, er meget synlig, hvilket også indbefatter faktakoder. Hensigten og formålet med artiklen er dog skildret på baggrund af både fakta- og fiktionskoder, da artiklen både skal informere og underholde læseren. Det helt essentielle i nyhedsartikler er, at informationerne skal have afsæt i virkeligheden og være pålidelige. Artiklens forhold til virkeligheden er altså baseret på faktakoder. Ib Michael er forfatter (<http://gyldendal.dk/ib-michael>), og derfor forekommer der også mange sproglige billeder og virkemidler i artiklen. Sproget er altså baseret på fiktionskoder. Kompositionen i artiklen ligger i en gråzone mellem fakta- og fiktionskoder, da artiklen har en begyndelse, midte og afslutning, men samtidig ikke tilbageholder noget viden. Budskabet er baseret på fiktionskoder, da det er implicit. Lige så er vurderingen også baseret på fiktionskoder, da man her ville vurdere ud fra, om artiklen er god eller dårlig.

Figur 29 - Eksempel på fremvist tekst hvor links, referencer og citater er fremhævet gennem CSS'et. (Line, Sønderjylland, 2. g)

Links, referencer og fodnoter er mærket med elementerne <link>, <reference> og <footnote>. Også disse tre elementer er CSS'et sat til at fremhæve så de bliver tydelige også uden visning af xml-mærkerne. I Figur 29 ses et teksteksempel hvor citater vises med kursiv, referencer med fed og links med blå. I nogle enkelte tilfælde benytter eleverne sig af visuelle effekter til teksten gennem valg af fed, understreget eller kursiveret skrift eller gennem valg af en anden farve eller størrelse. Disse valg er også opmærket med et indholdsbevarende formål.

6.7 INDELING I KATEGORIER – INDHOLDSBERIGENDE OPMÆRKNING

Opmærkningsarbejdet har bestået i mere end at gengive elevernes valg og fravalg i forbindelse med deres opsætninger af teksterne. Struktur og indholdselementer som citater, fodnoter og links er lette at klassificere og kan opmærkes som *indholdsbevarende* uden en egentlig analyseproces. Dette afsnit handler om den del af opmærkningsprocessen som har været *indholdsberigende* – altså hvor elementer i teksten er blevet mærket op med informationer som ikke nødvendigvis fremgår direkte. Informationer som kræver analyse og vurdering ved hvert enkelt tilfælde.

I nogle undersøgelser vil det give mening at opmærke alt indhold på enkeltordsniveau – fx undersøgelser af grammatik og semantik. I denne undersøgelse er korpusets tekster ikke opmærket tegn for tegn, ord for ord eller sætning for sætning. Efter den overordnede struktur er opmærket, er der kun foretaget opmærkning af de elementer i teksterne som falder uden for de normer som de holdes op i mod. Dermed ligner opmærkningsstrategien *fejlopmærkning (error marking)* som eksempelvis benyttes ved korpora indsamlet til at studere andetsprogsindlæring. Ved fejlopmærkning opmærker man kun de ord og elementer som afviger fra den norm som man måler teksten op imod. Det kan være den gældende retskrivningsnorm, normen for formelt sprogbrug eller noget helt andet. Ved analyser af andetsprogsindlæring har man en klar norm at fejlopmærke efter – nemlig den retskrivning og grammatik som gælder for det sprog man ønsker tillært ([Kawaguchi, Minegishi, & Tono, 2012](#); [McEnergy, Xiao, & Tono, 2006](#)). Ved opmærkningen af denne afhandlings korpus er der intet ønske om at en bestemt, fastlagt norm skal overholdes, men blot at registrere afvigelser i forhold til en række normer i sammenhænge hvor digital litteracitet kan spille en rolle. På trods af at opmærkningen foretages som fejlopmærkning skal de opmærkede elementer ikke opfattes som fejl. De er derimod afvigelser som måske peger i retning af forandringer i tekstnormen. Undersøgelsen har på trods af det normative udgangspunkt og at det foretages som fejlopmærkning et deskriptivt sigte.

Kategoriseringen der ligger til grund for de opmærkede elementer, er foregået med to sideløbende processer. Indledende er der foretaget en *top down-proces*, hvor en række mere eller mindre udfoldede kategorier er blevet defineret før opmærkningsarbejdet gik i gang. Al den informationsbevarende opmærkning har været fastsat fra begyndelsen. Det samme gælder afvigelser fra retskrivningsnormen, skrifttræk der minder om karakteristiske træk fra medialiseret skrift og referencer til elevernes kontekst med særligt fokus på links. Men disse kategorier har også løbende ændret sig og er blevet trinvis forfinet. Der har således sideløbende været en *bottom up-proces* og med den en løbende erkendelse og forståelse af datamaterialets potentiale som har gjort det muligt at revidere, forbedre og præcisere opmærkningskategorierne undervejs. Som et vigtigt element i denne løbende erkendelsesproces har der været en særskilt opmærkningskategori til alle fænomener som på den ene eller anden måde har været aparte. Disse elementer er indledningsvis blevet opmærket som *uvis*. Gennem opmærknings- og søgemetoder har det været muligt løbende at

generere lister over alt indhold med denne opmærkning og her at lede efter deres eventuelle fællesnævner. Undervejs har det så været muligt at fordele nogle af disse i begyndelsen udefinerede fund i de eksisterende kategorier med nye underkategorier eller i kategorier for sig. Den proces har haft den styrke at den kan foretages igen og igen. En sådan bottom up-proces har ligheder med *grounded theory*, hvor de spørgsmål man søger svar på gennem et forskningsprojekt udspringer af det indsamlede data, snarere end det er klart formulerede hypoteser fra begyndelsen ([Glaser & Strauss, 1967](#)). Analysekategorierne er således til dels formet ud fra de hypoteser der lå til grund for indsamlingen af korpusset, og til dels formet af det indsamlede korpus.

6.7.1 Træk fra medialiseret skrift

Hypotesen i forhold til elevernes store erfaring med medialiseret skrift er at denne ligger mere i fingrene på dem end trykbar skrift, og at eleverne tager træk der er særligt logiske og meningsfulde i medialiseret skrift med over i deres trykbare skrift.

Korpusset som består af omkring ½ million løbende ord, er velegnet til at undersøge denne hypotese, fordi teksterne i korpusset er skrevet som klassisk, sammenhængende trykbar skrift af digitale indfødte. Andre før mig har undersøgt hvilke træk der er særligt kendetegnende for medialiseret skrift blandt danske unge, og det er deres undersøgelser der danner grundlag for mine valg af de træk som jeg opmærker. Siden den synkrone skriftlige interaktion blev tilgængelig med fremkomsten af e-mail og sms i 90'erne er sproglige træk i disse nye medier blevet undersøgt. Nogle af de første var Susan Herring med sine undersøgelser af *computer-mediated communication* (CMC) og David Crystal med sine lingvistiske undersøgelser af sproget på internettet og andre digitale medier ([bl.a. Crystal, 2001](#); [Crystal, 2004, 2010](#); [Danet & Herring, 2007](#); [Herring, 1996](#)). Jeg vil primært inddrage undersøgelser foretaget af medialiseret skrift på dansk, men mange af de disse træk lader til at være uafhængige af hvilket sprog der skrives på, og snarere afhængigt af skriftmediet og materialet. Medialiseret skrift og trykbar skrift har to vidt forskellige formål og ser også ganske forskellige ud når det gælder formalitet, perfektion, sætningslængde og tegnsætning.

Tina Thode Hougaard gennemgår i sin artikel *Sproglige forandringer i de nye medier : fra chatstil til hashtagpoesi* en række sproglige træk der kendetegner skrift i interaktionsmedier såsom Facebook, sms og e-mail ([Hougaard, 2014](#)). Hun betegner sprogforandringerne som medialektale træk og inddeler dem i to kategorier efter hvilken strategi der ligger bag trækkene ([Hougaard, 2014, p. 47](#)). Den ene kategori er *økonomisering* med reference til at man ofte i medialiseret skrift benytter sig af en forkortelsesstrategi for at kunne spare tid og plads; og *kompensation* med reference til at strategier for at gengive mimik, gestik og lydstyrke i medialiseret skrift. Derudover inddeler hun begge kategorier i sproglige niveauer; henholdsvis *morfo-ortografisk* og *syntaktisk-leksikalsk* ([Hougaard, 2014, pp. 47-53](#)). Hendes oversigt over medialektale træk på morfo-ortografisk og syntaktisk-leksikalsk niveau er gengivet i Figur 30.

	Morfo-ortografisk	Syntaktisk-leksikalsk
Økonomisering	Rebussprog	Ellipser
	Afsnubning	Interjektioner
	Netkronymer	
	Tøveprikker	
Kompensation	EMFASE !!! ???	Lyddord
	Lydstavning	Regibemærkninger
	Ikoniske tegn :-) <3	Hashtags

Figur 30 - Medialektale træk på morfo-ortografisk og syntaktisk-leksikalsk niveau (Hougaard, 2014, p. 49).

De 12 medialektale træk fra Hougaards artikel er her kort beskrevet med udgangspunkt og eksempler fra hendes artikel:

- Rebussprog bygger på et princip om udtalesammenfald mellem et ord og et morfem eller tegn og kan fx være *sq* (sgu) og *4tæl* (fortæl).
- Afsnubning minder om lydstavning og er udeladelse af talesprogsfjerne bøjningselementer og endelser som i fx *tar* (tager), *blir* (bliver) og *ik* (ikke).
- Netkronymer er forkortelser oprindeligt fra webchat og kan fx være *BRB* (Be Right Back), *LOL* (Laughing Out Loud) og *ILM* (I Lige Måde).
- Tøveprikker er typisk tre på hinanden følgende punktummer (...).
- Emfase kan være udtrykt med store bogstaver eller med gentagne interpunktionstegn som fx "Fordi hun har DRØMT OM MIG!" og "Og??".
- Lydstavning kan være *majet* (meget) eller *harj/darvs* (lavkøbenhavnsk hej/davs med a-lyd med r-kvalitet).
- Ikoniske tegn kan være humørikoner der græder, smiler, ler eller andet der viser afsenderens følelser omkring det afsendte. Det kan også være et hjerteikon. Mulighederne er mange.
- Ellipser er en struktur hvor sprogøkonomiske principper indebærer at pronominer, artikler og verberne *have* og *være* kan udelades. Hyppigst er subjektellipsen.
- Interjektioner er økonomiserende kommunikation som er hurtig at afkode og bunden til konteksten. Det være *hov*, *århh* og *wauw*.
- Lyddord kan kompensere for fysisk nærvær i et eksempel som "Så bestod jeg mine eksamener:) Bum!".
- Regibemærkninger er kompensation for manglende kropslig parallelinformation fx "Nogen dR vil chatte?? **snøfter**, hvor **snøfter** viser at afsenderen er trist.
- Hashtag er links der fører til alt fra noget meget alment kendt såsom #yahyassan og #iOS7 (iPhone operativesystem 7) til noget meget specifikt knyttet til en situation eller et billede såsom #jegharstadigikkeværetudenforendør eller #altformegetkaffe. Hashtags kan være praktiske forbindelsesled eller metakommunikation med udlægning eller forklaring.

Rebusprog, netkronymer, lydstavning, regibemærkninger og hashtags optræder ikke i korpusset. Lydord er der fundet et enkelt eksempel på:

Fund 1 - Astrid, 1. g, Århus

"Jeg synes det er en god historie. Nu har noveller aldrig helt været mig da man tit hopper direkte ind i en tosset historie med et twist og **bum** så er historien færdig. Men i forhold til længden er der nogle varme, gode detaljer med, og de to twists er specielle og notitsværdige. Der er også en rigtig god morale med, at man ikke burde tvinge sin ulykke ned over en anden, hvilket kvinder fortryder."

Lydordet her viser, måske bedre end en mere uddybende beskrivelse, hvordan eleven opfatter novellers til tider abrupte spændingskurve.

De træk der skal gennemgås først, er: ellipser, afsnubning, ikoniske tegn, emfase og tøveprikker. Derefter er der beskrivelse af to træk som ikke optræder på Hougaards liste, men som også kunne være træk fra medialiseret skrift: Det er symboler der erstatter ord og proprier skrevet med lille forbogstav.

Ellipser:

Det udeladte subjekt er et af de mest markante og velbeskrevne træk der kendetegner medialiseret skrift. Det er ikke særligt for digital skrift, men lader derimod til at kunne opstå når som helst i tekster og ytringer hvor afsenderen er indforstået og indlysende, og hvor det giver mening at økonomisere mængden af ord af hensyn til ressourcer som tid og penge (se afsnit 3.3). Udeladt subjekt optræder således i gamle tekster nedskrevet på papir fra den tid hvor papir var en dyrebar ressource; det optræder i dagbogsgenren hvor afsenderen indlysende er dagbogsskriveren, og det optræder i hobetale i sms-sprog som i eksemplet fra afhandlingens indledning med en sms-korrespondance (Figur 1).

Eva Skaft Jensen fra Dansk Sprognævn har beskrevet fænomenet og har en række eksempler på det i sin artikel *Subjektsellipse eller informationsstrukturel organisering i sms* ([Skaft Jensen, 2015](#)). Hendes eksempler er fra sms'er, hvor både subjekter, objekter og til tider større dele af sætninger bliver udeladt. Hun bringer eksempler som "Finder lige ud af det." ("jeg" er udeladt først i sætningen), "Er nok hjemme ved 6 tiden men ikke sultne" ("Vi" er udeladt først i sætningen) og "Ska jeg nok" ("det" er udeladt først i sætningen) ([Skaft Jensen, 2015, pp. 272-274](#)). Skaft Jensen viser at disse udeladelser ikke blot handler om syntaks, men at det i høj grad handler om pragmatik. Udeladelserne kan kun fungere for modtagerne fordi afsenderne tager højde for informationsstruktur og omstændighederne ved den givne kommunikationssituation ([Skaft Jensen, 2015, p. 185](#)). Hun beskriver de subjekter der kan udelades, og dem der ikke kan således:

"Forskellen på de subjekter der kan udelades, og de der ikke kan, er af informationsstrukturel karakter. Den førstnævnte slags udgør redundant information som nemt kan udledes af konteksten; sådan forholder det sig ikke med den sidstnævnte slags. (...)
Visse syntaktiske led kan altså ganske rigtigt udelades under de rette omstændigheder, nemlig

når de udgør redundant information; det gælder i hvert fald både subjekter og objekter.” ([Skaft Jensen, 2015, p. 175](#))

I korpusset er alle udeladte ord blevet opmærket med tomme elementer. Udeladte subjekter er opmærket med en særlig attributværdi, så det har været muligt at generere lister over dem. Ud fra listen var det muligt at vurdere ved hvert enkelt fund af en subjektsellipse hvorvidt det overholdt den logik Skaft Jensen beskriver – nemlig at kun subjekter som fremgår indirekte af konteksten udelades (Se evt. også [Audon & Poulsen, 2001, p. 70](#); [Crystal, 2006, p. 127](#)). Dette har også kunnet fungere som indikator på hvorvidt de fundne subjektsellipser har været intenderede fra elevernes side, eller blot at sidestille med forglemmelser og tastefejl. Det var desuden muligt ud fra den genererede liste at se om de opmærkede elementer var skrevet som medialiseret skrift eller trykbar skrift, da elevernes medialiserede skrift blev fremhævet med en anden farve i listevisningen. De fundne subjektsellipser i korpusset beskrives i afsnit [7.4.1](#). I [Bilag 4a](#) findes den samlede genererede liste over dem.

Afsnubning:

Med afsnubning forstås ord som er forkortet på skrift til en talenær form. Afsnubning er ifølge Hougaaards opgørelse sjældent brugt i medialiseret skrift ([Hougaard, 2014](#)). Afsnubninger er således ikke det samme som netkronymer, men er også en økonomiseringsstrategi som sparer afsenderen for enkelte karakterer ([Shortis, 2007a](#)). Alle tilfælde af denne type forkortelser er i korpusset opmærket som afsnubninger, så det har været muligt at generere en liste over dem. Der er kun få fund i korpusset, og der har derfor ikke været grundlag for at arbejde videre med definitionen af denne kategori.

Der er en beskrivelse af de fundne afsnubninger i afsnit [7.4.2](#). I [Bilag 4b](#) findes den samlede genererede liste over dem.

Ikoniske tegn:

I modsætning til afsnubning er smileyer og andre ikoniske tegn hyppigt brugt i medialiseret skrift. Ofte går de under betegnelsen emoticons, og defineres af Eli Dresner og Susan C. Herring således:

“The term “emoticons”—short for “emotion icons”—refers to graphic signs, such as the smiley face, that often accompany computer-mediated textual communication. They are most often characterized as iconic indicators of emotion, conveyed through a communication channel that is parallel to the linguistic one.” ([Dresner & Herring, 2010](#))

Hougaaards spørgeskemaundersøgelse viser at 95 % af de adspurgte efter eget udsagn hyppigt bruger smileyer i sms'er ([Hougaard, 2014, p. 56](#)). Desuden angiver 45 % at de hyppigt bruger et hjerteikon i sms'er. Disse træk er yderst sjældne i elevernes tekster.

Der findes en stor mængde smileyer og andre ikoniske tegn, og der kommer hele tiden nye til. I denne undersøgelses korpus optræder der imidlertid kun én type smiley. Det er den efterhånden klassiske smile-smiley som kan skrives med kolon og parentes :) eller som et lille

billede med en rund cirkel, et par prikker og en streg ☺. Langt fra alle smileyer smiler og derfor er *emojis* eller *emoticons* en mere præcis og også mere anvendt samlebetegnelse. En oversigt over emojis og hvordan de bliver brugt bl.a. som reaktionsmuligheder på Facebook kan man finde i Jesper Tækkes lille artikel [Like Love Haha](#) om *reaktionsemojis* ([Jesper Tække, 2015](#)). Eftersom det kun er smile-smileyer der optræder i dette korpus, er de opmærket som kategori med betegnelsen *smiley*. De fundne smileyer i korpusset beskrives i afsnit [7.4.3](#). I [Bilag 4c](#) findes den samlede genererede liste over dem.

Emfase:

Et andet medialektalt træk er, som det fremgår af Hougaards oversigt, emfase som ortografisk er udtrykt gennem brug af store bogstaver eller ved gentagne spørgsmåls- eller udråbstegn. Som beskrevet i afsnit [5.2](#) er der flere måder at skabe emfase på, men som det vil fremgå af afsnit [7.4.4](#) er det overvejende store bogstaver og gentagne spørgsmåls- og udråbstegn eleverne bruger i deres stile. Ved opmærkningen af emfase var det nødvendigt at skelne mellem store bogstaver med en stilistisk pointe og store bogstaver indsat som tastefejl. Alle ord skrevet med store bogstaver er blevet opmærket med kategorien *emfase*. Derfor er det muligt at generere lister med ordene i deres sammenhæng hvilket har gjort det overskueligt at vurdere om de store bogstaver også blev brugt til og fungerede som emfase. De fundne eksempler på brug af emfase i korpusset beskrives i afsnit [7.4.4](#). I [Bilag 4d](#) findes den samlede genererede liste over dem.

Tøve- og udeladelsesprikker:

Tre punktummer i træk er den hyppigste måde at skrive tøve- og udeladelsesprikker på. Det kan som det vil fremgå af afsnit [7.4.5](#) hvor eksempler på brug af tøve- og udeladelsesprikker gennemgås, også gøres med to punktummer. Der er også andre muligheder, men de er ikke repræsenteret i det indsamlede korpus. Med tøveprikker kan angive noget uafsluttet eller tøvende, og med udeladelsesprikker kan man vise at ord eller orddele er udeladt ([Dansk Sprognævn., 2012, p. § 43](#)). I [Bilag 4e](#) findes den samlede genererede liste over dem.

Minuskler for majuskler:

Minuskler for majuskler er ikke fra begyndelsen af opmærkningsarbejdet blevet opmærket som et træk fra medialiseret skrift, men som en del af opmærkningen af ortografiske afvigelser i forhold til undersøgelsen af elevernes tilgang til stavekontrol (se afsnit [6.7.3](#)). I denne opmærkningsproces blev det dog tydeligt at nogle elevers gentagne udeladelse af majuskler i proprier kunne være et træk fra medialiseret skrift. Som David Crystal er citeret for i afsnit [5.2](#) så er minuskler *default* i interagerende skrift på nettet ([Crystal, 2011, pp. 64-65](#)). Også i *Language and the Internet* beskriver han minuskler som et særligt nettræk med eksempler som *proprierne john* og *london* skrevet uden majuskler ([Crystal, 2001, p. 87](#)). Hos Kristiansen og Rathje er det beskrevet at unge har forskellig holdning til dette træk alt efter om det er brugt i sociale medier eller i skolestile ([Kristiansen & Rathje, 2014](#)). Ved at generere lister fra ortografi-kategorien har det imidlertid været muligt at nærstudere de proprier der er skrevet med småt, og analysere hvorvidt der kunne være tale om et træk fra medialiseret

skrift. Den genererede liste over afvigelser i forhold til store og små bogstaver findes i [Bilag 4f](#).

Det næste træk er ikke at finde på Hougaards liste, og det er ikke træk som der er blevet ledt efter fra begyndelsen af opmærkningsarbejdet. Opdagelsen af det er kommet undervejs, og da alle tekster er gennemset og opmærket ad flere omgange, er alle tekster også gennemset for denne nye kategori. Fundene bliver gennemgået og analyseret i afsnit [7.4.7](#).

Symbol for ord:

Der er to eksempler i afhandlingens korpus på at elever erstatter ord med et symbol. Det er henholdsvis en pil som erstatter ordene *hvilket medfører* (eller lignende formulering) og et lighedstegn som erstatter ordene *lig med*. Dette er et træk som ikke var defineret da opmærkningsarbejdet begyndte, men som er blevet opdaget og kategoriseret i løbet af opmærkningsprocessen. Oprindeligt blev det opmærket som et *ikon* på samme måde som smileyer. Det blev tydeligt ved gennemgang af listen over ikoner at der her var tale om et særskilt fænomen som fortjener sin egen opmærkningskategori. Der er så få fund i denne kategori er der ikke lavet en liste med i bilagene. I stedet bliver fundene gennemgået i afsnit [7.4.7](#)

Generelt for alle disse syv træk som potentielt kan være afsmitning fra medialiseret skrift, har været at opmærkningen af dem kræver en vurdering af hvorvidt de egentligt adskiller sig fra trykbar skrift. Ved gennemgang af de genererede lister over de enkelte træk, er det ikke nødvendigvis entydigt at de skulle komme ind i elevernes skriftsprog fra medialiseret skrift.

6.7.2 Layout, valg af taster og observationer i Word

99 % af eleverne afleverer deres tekster i dokumenter i skriveprogrammet Word. Derfor er undersøgelsen af deres digitale litteracitet i vidt omfang undersøgelsen af deres færdigheder i at bruge Word. Til dette bruges der som det eneste sted i analyserne observationer fra elevernes Word-dokumenter og ikke fra xml-opmærkningerne. I forbindelse med opmærkningen har Word-dokumenterne været brugt som forlæg, og de er her blevet gennemset for at sikre at den indholdsbevarende opmærkning er foretaget korrekt. Det er også blevet noteret hvis der i Word-dokumenterne var truffet valg af visuel karakter der kunne have interesse for analyserne. Det drejer sig om layout og om elevernes valg af taster – overvejende til at skabe forskellige former for mellemrum, men også andre valg af visuelle effekter kan det være væsentligt at vise direkte fra Word-dokumenterne. I afsnit [7.2](#) er der analyser af de originaler tekstoplysninger.

6.7.3 Færdigheder i at bruge stavekontrol og autokorrektur

I *Censorvejledningen* fremgår det at eleverne forventes at skrive med *et korrekt sprog* (se afsnit [4.4.3](#)). Det er ikke udspecificeret i Censorvejledningen hvad der menes med *korrekt*, men det må formodes at man blandt andet ønsker at stave- og bøjningsmåder er i

overensstemmelse med den gældende danske retskrivningsnorm. Derudover kan korrekt sprog også være korrekt syntaks og korrekt anvendelse af idiomer.

I denne undersøgelse bliver *korrekt sprog* overvejende målt ud fra *dansk retskrivning* sådan som den er fastlagt af Dansk Sprognævn og offentliggjort i Dansk Sprognævns seneste retskrivningsordbog ([Dansk Sprognævn, 2012](#); [Undervisningsministeriet, 1997](#)). Det gælder Retskrivningsordbogens ordliste samt listen over retskrivningsregler. Dermed refereres der til den officielt udstedte retskrivningsnorm, da det er den gymnasierne som offentlig institution underviser i ([Undervisningsministeriet, 1997, p. §2 stk. 2](#)). Dog er der afslutningsvis en kort gennemgang af idiomsammenblandinger som er holdt op i mod en mere uofficiel forestilling om norm (afsnit [7.3.4](#)). Sproglig korrekthed kan være andet og mere end overholdelse af det der er fastlagt i Retskrivningsordbogen. Denne undersøgelse går ikke i dybden med hverken private eller officielle retskrivningsnormer, men fokuserer på de elementer af den officielle retskrivningsnorm som stavekontroller i elevernes skriveprogrammer kan vejlede om. At måle hvorvidt eleverne tilegner sig den danske retskrivning på et tilfredsstillende niveau er altså ikke relevant i denne sammenhæng. Det er som beskrevet i afsnit [6.4](#) heller ikke muligt at vurdere på baggrund af det indsamlede korpus. Til gengæld er det muligt at undersøge hvor meget og hvor grundigt og til dels også hvordan gymnasieeleverne benytter sig af den digitale stavekontrols vejledning for at få deres tekster til at overholde de officielt fastlagte normer for dansk retskrivning.

Skriveprogrammer som Word har et redskab til at hjælpe eleverne med opnå korrekt stavning og til dels korrekte bøjninger af ord – nemlig stave- og grammatikkontrol (se beskrivelse af stavekontroller i afsnit [5.3.7](#)). Som alle andre hjælpemidler kræver stavekontroller færdigheder og erfaring før eleverne kan bruge dem konstruktivt i deres skrivearbejde. I det indsamlede korpus er der lavet opmærkninger af ortografiske normafvigelser i forhold til stave- og bøjningsformer. Elevernes kommatering og øvrige tegnsætning er ikke en del af denne undersøgelse. Grunden til at det ikke indgår i denne undersøgelse er at skriveprogrammernes stave- og grammatikkontrol kun i meget begrænset omfang kan vejlede når det gælder placering af kommaerne. Grammatikkontrollen kan ganske vist finde enkelte sætninger som umiddelbart ikke fungerer pga. manglende punktummer, aktive verber eller lignende. Men for eleverne er der ingen systematisk hjælp at hente i skriveprogrammets stave- og grammatikkontrol når det gælder kommasætning på dansk. Derfor kan en opmærkning af afvigelser fra reglerne om start- eller slutkomma ikke analyseres som et udtryk for elevernes digitale færdigheder og litteracitet. En opmærkning af kommaer ville derfor udelukkende måle elevernes beherskelse af kommareglerne, og altså ikke deres beherskelse af *digitale* redskaber der kan hjælpe dem til at sætte kommaer. Det er muligt at et program der fungerer som en decideret *kommakontrol* i fremtiden vil blive lanceret som supplement til stave- og grammatikkontrollen og autokorrekturfunktionen. Til den tid vil en opmærkning af elevers og andre skriveprogrambrugerers kommasætning give mening i forhold til en analyse af deres digitale litteracitet.

Undersøgelsen af elevernes færdigheder i forhold til at bruge stavekontrollen er foretaget med udgangspunkt i tre grundlæggende spørgsmål: 1) Hvilke typer afvigelser fra retskrivningsnormen kan eleverne bruge stavekontrollerne til at identificere og eliminere? 2) I hvilken grad har eleverne færdigheder i at bruge stavekontrollen til undgå at lave afvigelser fra skriftsprogsnormen? 3) Vildleder stavekontrollerne eleverne, og fremprovokerer de afvigelser fra skriftsprogsnormen som eleverne ikke havde lavet hvis de ikke brugte stavekontrol?

Type af afvigelse:

For at besvare det første spørgsmål er det i opmærkningen blevet vurderet ved hver eneste fundne afvigelse fra retskrivningsnormen hvilken type afvigelse der er tale om ud fra en lukket liste med typer, som dog er blevet revideret undervejs. Normen som afvigelser vurderes ud fra, er fastlagt ud fra Retskrivningsordbogen ([Dansk Sprognævn, 2012](#)). Derudover bliver der set på om ordet har den rigtige form i forhold til den sætning det står skrevet i. Typekategorierne er defineret og revideret løbende i opmærkningsprocessen. Det er endt med seks forskellige underkategorier.

Kategorier for afvigelser:

- ❖ Stavefejl (ortografiske afvigelser): Sammensætninger af bogstaver som ikke findes i retskrivningsordbogen såsom *irreterede* og *asyllandsøger*.
- ❖ Særskrivning: Sammensatte ord delt i to eller flere såsom *familie medlemmers*, *halv nervøs* og *gymnasium klasse*.
- ❖ Bøjningsformer: Forkert grammatisk form af ord. Ofte kræver det analyse af sætningen ordene er placeret i. Det kan være R- og E-problemer sidst i ord såsom "*flotter*" i stedet for "*flottere*", "*billed*" og sætninger som "*han diskutere, argumenterer og reflekter*". Det kan være forkert ejefaldsform såsom "*Hassan's*" eller i sammenhængen manglende s. Det kan være forkortelser som afviger fra retskrivningsnormen såsom "*fks.*" og "*feks.*". Endelig kan det være faste udtryk hvor et eller flere ord bøjes forkert "*nød til*" i stedet for "*nødt til*" og "*overhoved ikke*" i stedet for "*overhovedet ikke*".
- ❖ Ombytning af majuskler og minuskler: Propriers og sætningers bogstav første skrevet med minuskler, samt majuskler i ord som ikke er proprier eller første ord såsom *Danskere*, *paradise hotel* og "*...i årene 1949-51. hendes...*".
- ❖ Forveksling: Forvekslinger mellem ord der ligner hinanden såsom *udtagelse* og *udtalelse*; *får* og *for*; *nået* og *noget*.
- ❖ Tastefejl: Det er i sammenhængen tydeligvis forkert ramte taster såsom *detw (det)* og *ed (de)* og dittografier såsom *han han* og *holdning holdning*.

Kontrollerbar, ukontrollerbar eller fremprovokeret:

Gennem opmærkning af et andet kategoriseret bliver det andet og tredje spørgsmål besvaret: I hvilken grad har eleverne færdigheder i at bruge stavekontrollen til undgå at lave afvigelser fra skriftsprogsnormen, og hvorvidt vildleder stavekontrollerne eleverne og fremprovokerer

afvigelser fra skriftsprogsnormen, som eleverne ikke havde lavet hvis de ikke brugte stavekontrol?

Vejen til at besvare disse spørgsmål går naturligt gennem Words stavekontrol. Ved hver eneste afvigelse fra retskrivningsnormen er det blevet testet i Word om stavekontrollen understreger afvigelsen med rødt og dermed gør opmærksom på at der er tale om en potentiel afvigelse. Word 2010 er valgt fordi det er den programversion eleverne med størst sandsynlighed har haft adgang til. Reelt ved jeg dog ikke i hvilket skriveprogram eleverne har skrevet deres tekster – blot at de har afleveret i Word. Det er altså muligt at de har haft andre stavekontroller eller andre versioner af Words stavekontrol. Testningen er dog udført med den version som langt størstedelen af eleverne ser ud til at have anvendt. Alle afvigelser er altså opmærket ud fra om stavekontrollen gør opmærksom på afvigelsen eller ej. Der er en tredje mulighed, nemlig at stavekontrollen ved sin understregning fremprovokerer en afvigelse. De tre kategorier er beskrevet således:

- ❖ *Ukontrollerbare normafvigelser:* Langt størstedelen tilhører denne gruppe. Det er de af elevernes normafvigelser som stavekontrollen i Word ikke kan finde og gøre opmærksom på. Blandt disse ukontrollerbare normafvigelser er især særskrivninger og r-fejl hyppige. Det er fejltyper som ikke fanges af den digitale stavekontrol, og som det heller er ligetil at slå op i en retskrivningsordbog. Det er fejltyper som kræver at eleven har indsigt i henholdsvis morfologi og grammatik for selv at kunne spotte og korrigere dem.
- ❖ *Kontrollerbare normafvigelser:* I denne kategori er de normafvigelser som Words stavekontrol gør opmærksom på med understregning. Eleverne har i disse tilfælde overset stavekontrollens opmærkning, bevidst ignoreret den eller ikke haft stavekontrollen slået til.
- ❖ *Fremprovokerede normafvigelser:* Denne kategori dækker over de normafvigelser som med stor sandsynlighed er direkte fremprovokeret af Words stavekontrol eller autokorrektur. Det er tilfælde hvor en elev har skrevet et ord korrekt eller delvist korrekt, men hvor stavekontrollen ikke genkender ordet, opmærker det som fejl, og eleven derfor ændrer ordet. I disse tilfælde fremprovokerer stavekontrollen således en form for hyperkorrektur. Denne fejltipe var hyppigere tidligere hvor især mange sammensatte ord systematisk ikke blev genkendt af stavekontrollen og derfor blev opmærket med rødt. En meget nem løsning for en elev der stoler på stavekontrollen og ikke ønsker fejl, ville være at dele ordet som dermed utilsigtet bliver et normbrud. Stavekontrollerne som eleverne har brugt til deres tekster, er imidlertid så gode at disse stavekontrolsfremprovokerede fejl på ingen måde er hyppige i det indsamlede korpus.

Listerne med de opmærkede ord inden for de tre kategorier findes i [Bilag 7](#). Den længste liste, de ukontrollerbare normafvigelser, er der bragt et uddrag fra.

6.7.4 Indforståethed og referencer til konteksten

Også normen for denne kategori er hentet fra Censorvejledningen. Som gennemgået i afsnit 4.4.3 forventer man i gymnasieskolen at eleverne kan formulere og strukturere deres tekster, så de ikke er indforståede, men tværtimod tilgængelige for *en litterært og almenkulturelt interesseret læser, som ikke har noget forudgående kendskab til hverken tekstmaterialet eller emnet*. Ud fra læsning og pilotanalyse af et mindre antal men ellers sammenlignelige gymnasiestile stod det klart at eleverne hyppigt skriver indforstået, men det var ikke muligt på det tidspunkt at underinddele kategorien *indforståethed* yderligere. Processen med at opmærke indforståethed har i særdeleshed været en *bottom-up-proces*. Indforståethed kan bestå af mange forskelligartede fænomener, så indledende blev alle sætninger og enkeltord som ville være ubekendte for den litterært og almenkulturelt interesserede læser mærket op slet og ret som *indforstået*. Ved at generere lister over elementer opmærket som *indforstået* blev det tydeligt at særligt to fænomener var fremherskende. Det ene er referencer til, og særligt deiksisformer brugt om, den kontekst teksten blev skrevet i. Det var henvisninger til skole- og opgaveskrivningskonteksten som den udeforstående læser ikke kunne forventes at være bekendt med. Denne inddragelse af skolekonteksten så typisk ud som i Figur 31. Det fik sidenhen sin egen underkategori: *indforståede henvisninger til klassekontekst*.

Fund i AA1Natasja1.xml

Man kan sammenligne "Cry" med Elvis Presley, ligesom Elvis har "Cry" også en banebrydende karriere, og han er et kæmpe hit. Han starter i små byer med at optræder, og senere i store byer, og til sidst bliver han kendt i hele verdenen. De dør begge to pga. deres fans, hvor "Cry" dør fordi han fysisk bliver mast, i mens Elvis tager en overdosis pga. presset fra hans fans. Men **som der også blev sagt i klassen**, kan han jo også sammenlignes med Jesus, som også blev bragt fra dør til dør, og "Cry" fra sted til sted.

Figur 31 - Eksempel fra liste opmærkningskategorien "indforståethed".

Det andet var en markant brug af fornavne som i Figur 32, hvor norm og konvention ellers foreskriver at man bruger efternavn eller det fulde navn.

Fund i SK2Victor1.xml

Selvom **damen** som arbejder på jobcenteret ikke er en af de centrale figurer i dokumentaren er hun stadigvæk relevant at tage med i forbindelse med appelformerne. For hun benytter sig klart af etos da hun fortæller **Simon Emil og Mette**: "Jeg har været i denne branche i 10 års tid efterhånden, og det er helt klart sværere (at finde et job red.), der skal helt klart en større indsats til for at gå ud at finde sig et arbejde det er der slet ingen tvivl om." Vi har som seer nemlig tillid til damen, da hun virker troværdig eftersom hun har været i jobbet i mange år og derfor burde have en stor viden inden for området.

Figur 32 - Eksempel fra liste med opmærkningskategorien "indforståethed". Den dokumentar Victor henviser til har tidligere været præsenteret i stilen, men hverken "damen" eller "Simon Emil og Mette" er.

Derudover var der nogle få tilfælde hvor eleverne brugte meget fagspecifikke begreber uden først at introducere dem på trods af at den litterært og almenkulturelt interesserede læser ikke kan forventes at være bekendt med dem. Og endelig var der i ganske mange tilfælde elever der bruger anaforer uden at have noget at vise tilbage til. Det er fx tilfældet i eksemplet fra [Figur 32](#) hvor eleven med den bestemte form i ordet *damen* henviser til en konkret person i det dokumentarprogram han i sin stil analyserer, uden dog at introducere sin læser for programmet. En indgående tekstlingvistisk analyse af elevernes anaforbrug falder uden for rammerne af denne afhandling, men deres brug af deiksisformer for så vidt at den ligner brugen i medialiseret skrift, er relevant.

6.8 OVERSIGT OVER OPMÆRKNINGSKATEGORIER

Alle kategorier anvendt i opmærkningen fremgår herunder fordelt efter om der er tale om indholdsbevarende eller indholdsberigende opmærkningskategorier. Eventuelle underkategorier er sat i parentes og eventuelle attributværdier i klammer.

6.8.1 Indholdsbevarende opmærkning

Header: informant, tekstkode, klassetrin [1.g, 2.g, 3.g], område [Århus, Sønderjylland, Midtjylland, Nordjylland, Fyn, Nordsjælland, Storkøbenhavn], genre [litterær artikel, kronik, essay, andet], Studieretning [...], filformat [Word, andet], ord.

Body: sidehoved (skriver [indsat, udeladt], dato [indsat, udeladt], gymnasium, lærer, opgavetype, klasse), sidefod (sidetal [indsat, udeladt]), div (h1, h2, p), title, subtitle, byline.

p: liste, citat, reference, fodnote, link, italic, bold, farve, lærerkommentar, elevkommentar

6.8.2 Indholdsberigende opmærkning

Alle indholdsberigende opmærkningskategorier er underkategorier til det indholdsbevarende elementet *p* - altså det element som markerer underafsnit.

Træk fra medialiseret skrift: afsnubninger, udeladt subjekt, emfase, smileyer, tøveprikker, lydord, symbol for ord, små bogstaver i proprier.

Ortografi: type [særskrivning, ombytning af majuskler og minuskler, bøjningsformer, stavefejl, forveksling, tastefejl] stavekontrol [kontrollerbar, ukontrollerbar, fremprovokeret].

Indforståethed: fornavn, klassekontekst, andet

Uvis: [...]

6.9 VISNINGER AF FUND OG HENVISNINGER TIL KORPUS

I nogle eksempler på analysefund fra afhandlingens korpus er det relevante elevernes valg af tekstens visuelle fremtræden, såsom valg af tekstfarve, indrykninger, skriftstørrelse og indsatte symboler og linjer. Her vil fundene fra elevernes tekster blive vist som skærmdumps hentet direkte fra de originale word-dokumenter, således at de fremtræder så tæt på

originalen som muligt. Dog vil person- og stednavne samt lignende oplysninger være ændret således at de er anonymiseret af hensyn til eleverne.

I eksempler hvor det derimod er elevernes valg af formuleringer – ord og tegnsætning – der er det relevante for analysen, vil fundene blive vist som citater fra elevernes stile som eksemplet herunder:

Fund x – Natasja, Aarhus, 2. g, essay

"Vi tænker næsten ikke på andet, desværre! Da man besluttede at skære i SU'en gik folk amok! Det er helt vildt hvad penge gør ved én, jeg mener Ellen fra historien, ville opgive ægte kærlighed for penge... Det er næsten umuligt at være ung i dag, hvis man ingen penge har! Det er forventet af én at man har det nyeste tøj, elektronik etc."

Det ord eller den sætning som bliver analyseret vil være opmærket med en markant anden skriftfarve. Ved hvert vist eksempel på fund fra det indsamlede korpus er der tilføjet et fortløbende nummer samt informationer om elevens anonymiserede navn, hvilken del af landet eleven kommer fra, hvilket klassetrin eleven var på da teksten blev skrevet, og endeligt hvilken genre eleven har fået til opgave at skrive teksten i. Ved de teksteksempler hvor en kort introduktion til opgavens emne er nødvendig for at forstå sammenhængen, vil det også kort være opsummeret.

Elevernes anonymiserede navne er tildelt så de er unikke. Derfor er det muligt at følge flere teksteksempler der kommer fra samme elev. Flere steder er der henvist til bilag med lister over fund. I bilagene refereres der til den opmærkede tekstfil. Filnavnene består først af to bogstaver, der angiver geografi: AA (Århus), SJ (Sønderjylland), SK (Storkøbenhavn, MJ (Midtjylland), FN (FYN), NS (Nordsjælland) og NJ (Nordjylland). Herefter er tallene 1, 2 eller 3 angivet alt efter om teksten er skrevet i 1.g, 2.g eller 3.g, så følger elevens anonymiserede navn, og endelig et tal der indikerer hvilken af elevens tekster det er. En kode for en tekst kan se således ud: SJ2Anna3. Det er altså en elev fra Sønderjylland med pseudonymet Anna som har skrevet teksten; teksten er skrevet mens Anna gik i 2.g og er nr. 3 af hendes tekster der indgår i korpuset. En oversigt over alle elever med anonymiserede navne, informationer om deres landsdel, studieretning og køn, samt indsendte tekster fremgår af [Bilag 1](#).

7 EN BUNKE DIGITALE GYMNASIESTILE

Afhandlingens korpus består af elevernes egne Word-dokumenter. Det er en slags manuskripter, hvor jeg kan se hvordan de har lavet mellemrum og linjeskift og i det hele taget hvordan de har sat teksterne op. På sin vis er et sådant Word-dokument kladde og renskrivning i et, for rettelser og ændringer foretages i samme dokument og det er teknisk muligt at spore en del af historikken fra skriveprocessen. At word-dokumenter er en slags manuskripter ses også ved at der engang imellem er kommentarer i margenen eller først eller sidst i teksten fra eleven til læreren eller fra læreren til eleven. Enkelte steder har eleven lavet

kommentarer midt i selve teksten direkte til læreren. Langt det meste er ren tekst. Skolestilen er som det vil fremgå i dette kapitel og som det fremgik af [Kapitel 4](#) om gymnasieskolens krav til skolestilen, en udpræget monomodal genre.

Det første analyseafsnit i dette kapitel, [7.1](#), gennemgår de synlige, relativt let identificerbare og tællelige fænomener der tyder på at eleverne inddrager deres erfaringer med multimodalitet og -spatialitet, når de skriver skolestile. Det er en gennemgang af elevernes valg i forhold til metatekst, deres brug af referencer til trykte og digitale kilder og deres brug af deiksis. Sidst i dette afsnit er der en gennemgang af elevernes valg i forhold til brug af henholdsvis for- og efternavne på de forfattere, debattører og politikere de skriver om.

Andet og tredje afsnit, [7.2](#) og [7.3](#) er en gennemgang af elevernes færdigheder inden for digital litteracitet på de parametre som er synlige ud fra deres Word-dokumenter samt deres ortografiske valg. Afsnittene beskriver elevernes færdigheder i forhold til layout, udnyttelse af taster og funktioner, og en længere gennemgang af hvordan de anvender, og hvorvidt de mestrer, skriveprogrammets stavekontrol og autokorrekturfunktion.

Det fjerde afsnit, [7.4](#), gennemgår hvorvidt, hvor og hvordan eleverne overtager typiske skrifttræk fra medialiseret skrift til deres opgavebesvarelsers trykbare skrift. Det er analyser foretaget på baggrund af de opmærkningskategorier der er fremanalyseret og beskrevet i afsnittene [6.7.1](#) og [6.7.3](#). Relevante og repræsentative fund bliver vist og gennemgået som eksempler.

I femte afsnit, [7.5](#), er der fokus på de tekstdokumenter hvor eleverne fuldt bevidst har brugt medialiseret og trykbar skrift på samme side – hvad der adskiller de to skrifttyper sprogligt og visuelt, og hvordan eleverne navigerer mellem den sociale og den litterære skrivestil.

7.1 TEKSTEN OG VERDEN - ETABLERING AF DET SKRIFTLIGE RUM TIL LÆSEREN

Medialiseret skrift er som beskrevet i afsnit [6.7.1](#) kendetegnet ved at være forankret i konteksten. Medialiseret skrift vil ofte fremstå fragmenteret og usammenhængende hvis det læses på et andet og senere tidspunkt end det blev skrevet til, uden for det rum det er skabt i, eller af andre personer end de oprindeligt tiltænkte modtagere. I lighed med det mundtlige rum er det medialiserede skriftrum for det meste kun meningsfuldt nu og her og kun for de personer der interagerer i det. Trykbar skrift derimod har som oftest informationer der gør det muligt for udenforstående at læse teksten længe efter den blev skrevet, i et hvilket som helst fysisk rum. Et sådant dekontekstualiseret, skriftligt rum kræver tydelig angivelse af basale informationer som på skrivetidspunktet er indlysende for den skrivende, og for så vidt også for de læsere der har adgang til teksten i umiddelbar forlængelse af skrivningen. Trykbar skrift kræver at skriveren angiver, beskriver og præciserer det deiktiske centrum. Trykbar skrift er som oftest kendetegnet ved at have informationer om hvor det er skrevet, hvem der har skrevet det, og hvornår det er skrevet. Længere tekster vil typisk også have angivelse af

sidetal eller lignende så læseren kan orientere sig i forhold til hvor i teksten noget er placeret, og hvor langt i teksten man som læser er kommet.

7.1.1 Tekstorientering digitalt og på papir - navn, dato og sidetal

I det indsamlede korpus har langt de fleste elever angivet en eller flere informationer i deres tekster der kan fortælle tekstens læsere hvem der har skrevet teksten, hvornår den er skrevet, og hvilken side læseren er på. Det sidste for at gøre det lettere for læserne at orientere sig rumligt i teksten i forhold til tekstens længde, den mængde tekst man har læst, og den mængde tekst der er tilbage. Paginering sikrer også at sidernes rækkefølge kan bibeholdes hvis teksten foreligger i løse ark. Eleverne indsætter ofte denne type informationer i deres tekster skrevet som skoleopgaver på trods af at de, som beskrevet i [Kapitel 5](#), ikke regner med at printe teksterne, og på trods af at læseren kan aflæse sidetal i Word-programmets ydre ramme og kan aflæse elevens navn og dato ud fra oplysninger i Lectio.

Mange elever laver et sidehoved i tekstdokumentet med alt fra én til syv forskellige informationer der kan hjælpe læseren med at orientere sig i teksten allerede før selve læsningen er begyndt. I [Figur 33](#) og [Figur 34](#) er der eksempler på to yderligheder – henholdsvis en tekst med informationer om elevens navn, klasse, dato, lærerens navn, gymnasiets navn, opgavetype og sidetal ([Figur 33](#)) og en tekst helt uden informationer af denne art [Figur 34](#).



Figur 33 - Eksempel på tekst hvor eleven har indsat ganske mange informationer i sidehoved samt sidetal. Alle navne er anonymiseret. (Line, Sønderjylland, 2. g)

Litteris et antibus

Af Henrik Dahl

I min kronik tager jeg udgangspunkt i teksten "Litteris et antibus" som er skrevet af Henrik Dahl. Teksten handler om social arv og social mobilitet. I kronikken vil jeg redegøre for tekstens hovedargumenter og diskutere temast i teksten.

Henrik Dahl snakker i teksten om to udsigter til Michael Lyngsø, den han for fra hans mormor og morfars dagligstue med udsigt til hele Lyngsøvej og den han for fra talerstolen. Han ser en "uforanderlig tryghed" når han kigger ud af vinduet, her menes der den sociale arv. Vi arver vores forældres viden og holdninger, altså vi arver hvad vores forældre er blevet til. Den sociale arv giver os en tryghed, hvis begge forældre er lærere er det en tryghed selv at blive det, da det er det man kender. Fra hans udsigt fra talerstolen får han et andet syn. Han er glad for at hans mor brød tilværelsen som specialarbejder og dermed den sociale arv. Det handler blot om vilje for at bryde den. Men disse mennesker han ser på fra talerstolen er glade og tilfredse for deres tilværelse som specialarbejdere, de vil bare som os andre have mere ferie og mere i løn. Han mener det kun er de allermest sølle borgere, der ikke kan styre deres eget liv, som behøver bryde den sociale arv.

Teksten omdrejningspunkt er at bryde den sociale arv, dette kommer til syne når han skriver at velfærdsstaten har givet hans mor og hendes børn en languddannelse, fordi hans mor har brudt den sociale arv, hun blev ikke arbejder ligesom sin mor og far. Man bliver klar over, at det at bryde den sociale arv, er det teksten handler om når der står "Den dag indidå jeg, hvor problematik antagelsen om, at man skal bryde den sociale arv i grunden er," (s. 102 l. 18-19).

Fokusset er altså at bryde den sociale arv, dette bliver man også klar over når der står "... giver det ikke mening at ville bryde den sociale arv for andre end de allermest sølle og forarmede medborger," (s. 102 l. 34-36).

Til sidst i teksten står der "... havde set dagens lys for første gang." Her er der tale om den sociale arv igen, på den måde at "dagens lys" skal fortælle om muligheder for at få en god tilværelse som er værd at leve. Henrik taler om at ikke alle tilværelser er værd at leve, men som han selv skriver var det det man kæmpede for og vandt med velfærdsstaten, at alle livsformer er værdige.

Henrik Dahl taler meget om hans egen familie når han snakker social arv, her tales til vores følelser. Han omtaler det at være specialarbejder som noget dårligt, han nævner at han var glad for at hans mor havde skabt social mobilitet og ikke blev specialarbejder, men lærer. Hun var som der står i teksten mønsterbryder.

Temast i teksten er om den sociale arv kan brydes. Henrik Dahl taler om at udover impulsen til at skifte status skal man have råd til det.

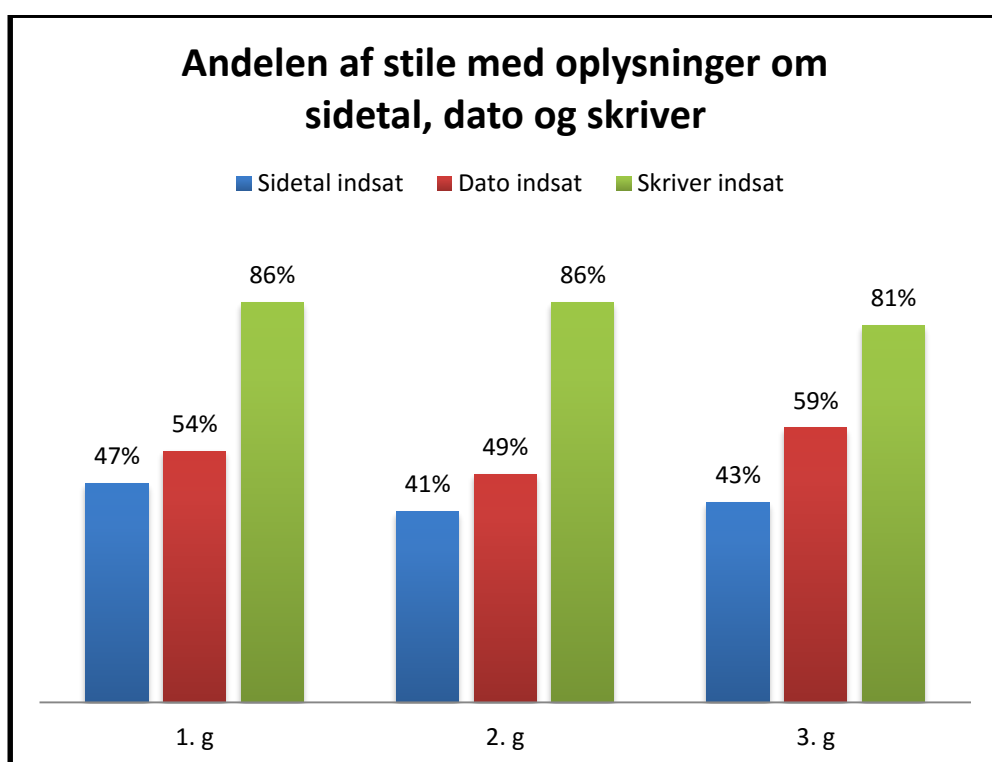
I artiklen, "social arv slår hårdt i Danmark" fra Politiken, skriver Sune Solund "Det skyldes en kombination af mange ting. Blandt andet har vi haft en periode, hvor uddannelse var mindre vigtig. Samfundsmæssigt har fokus været at komme ud på arbejdsmarkedet, og det tror jeg har ramt de svage." Her tales der om arbejdsløsheden har været i fokus, så social mobilitet er blevet lidt glemt.

Man kan konkludere at den sociale arv er svær at bryde, grundet mange ting.

Figur 34 - Eksempel på tekst hvor eleven ikke har angivet nogen form for informationer til læseren om person, tid og rum. Den byline der er sat under titlen, refererer til forfatteren af den kronik som eleven gennemgår, og er ikke elevens eget navn. (Laura, Sønderjylland, 1. g)

Ud fra optællinger af alle tekster i det indsamlede korpus er det muligt at se hvilke typer informationer eleverne ofte udelader, og hvilke de som oftest indsætter. [Tabel 3](#) er en oversigt over elevernes valg i forhold til hvorvidt de indsætter informationer om eget navn, datoen for hvornår teksten er færdigskrevet samt sidetal. Tallene er fordelt på gymnasieskolens tre årgange 1. g, 2. g og 3. g:

Tabel 3 - Den procentvis andel af stile hvor eleverne har valgt at indsætte sidetal, dato og eget navn.



Af Tabel 3 fremgår det hvor ofte eleverne vælger at indsætte oplysninger om sidetal, dato og eget navn. Der er ikke en statistisk signifikant ændring fra 1.g til 3.g. Eleverne bliver ikke tydeligt hverken mere eller mindre tilbøjelige til at indsætte eller udelade disse basale oplysninger i deres tekster igennem deres tid i gymnasiet.

I over halvdelen af teksterne har eleverne udeladt at indsætte sidetal. Sidetal er reelt også kun nødvendige når man skal kunne printe teksterne eller forestiller sig at man skal kunne printe dem (se afsnit [5.3.3](#)). På skærmen er det indsatte sidetal alligevel uden for synsvidde meget af tiden, hvorimod tekstfremvisningsprogrammets angivelse af sidetal typisk er synligt hele tiden et sted i programmets værktøjslinje (se evt. [Figur 16](#), afsnit [5.3.3](#)). Når eleverne på trods af dette i 40-50 % af teksterne indsætter sidetal, er det formentlig fordi de enten har adopteret normen fra de tekster de har mødt i pdf- og papirform, eller fordi deres lærere udtrykkeligt har bedt dem om at opretholde denne norm fra trykt tekst.

Dato er udeladt næsten lige så hyppigt som sidetal. Der er intet formelt krav om at eleverne skal indsætte dato, så når de gør det, er det i lighed med sidetallet enten for at opretholde normen fra bøger og brevskrivning, eller fordi de er blevet bedt om det af deres

lærere. Imidlertid er det de færreste lærere der printer elevernes tekster, så indsættelse af dato direkte i tekstdokumentet er reelt en unødvendig information. Dog kan det muligvis hjælpe eleverne i deres egen oversigt over tidligere afleverede opgaver at datoen fremgår tydeligt fordi filoplysninger om dato kan ændres når filerne overføres til eksempelvis en ny computer.

Elevens eget navn er den information eleven hyppigst vælger at indsætte. Heller ikke denne information er strengt taget nødvendig så længe elevernes tekster er tilgængelige i Lectio, fordi navnet på eleven kommer til at fremgå af filnavnet når læreren henter teksterne ned fra platformen. At eleverne hyppigst vælger at indsætte denne information beror formentlig på at den fremstår som den mest basale information, og at både lærere og elever gerne vil sikre sig at navnet er fuldstændigt tydeligt i forbindelse med lærerens tilbagemelding på opgaven og især karaktergivningen.

Tallene i [Tabel 3](#) tyder på en vis logik bag de informationer eleverne vælger at indsætte eller udelade. Sidetallet som de oftest udelader, er den information både eleverne og lærerne i deres digitale, papirløse hverdag lettest kan undvære. Datoen er med Lectio som platform for udveksling af tekster ligegyldig for læreren, men kan være til gavn for eleverne siden hen. Eget navn er den information læreren har mest brug for til at give kommentarer, kritik og karakterer, og er også den information eleverne oftest indsætter.

7.1.2 Referencer til trykte kilder

Elevernes tekster skrevet i forbindelse med danskfaget er ofte gennemgange, analyser og fortolkninger af forskellige former for analyseobjekter, som kan være noveller, romanuddrag, digte, debatartikler, film, reklamer og mange andre former for tekster. Det gør det nødvendigt for eleverne at referere præcist til disse tekster for at deres intendede læsere kan følge med i både elevens egen tekst og det analyseobjekt eleven gennemgår. Som beskrevet i [Kapitel 4](#) er fod- og slutnoter ifølge Censorvejledningen hverken påkrævet eller konvention i danskfagets skriftlige stiløvelser, hvilket skyldes at skriftligheden i danskfaget ikke direkte er tænkt som træning til akademisk skrivning, men snarere til at kunne deltage i den almindelige, demokratiske debat ([Undervisningsministeriet, 2011, p. 13](#)). Dog forventer man i genren *litterær artikel* at eleven kan lave analyser ud fra konkrete tekstnedslag og referere konsekvent og præcist til dem. Det er denne type referencer der er langt flest af i det indsamlede korpus – hyppigst netop i den litterære artikel, men også i kronikker og essays hvor eleverne, ligesom i den litterære artikel, får udleveret tekster som analyseobjekter. Som oftest sætter eleverne referencerne i parentes og de angiver linjenummer og eventuelt sidetal, som henviser til den udleverede version af den tekst eleverne har til opgave at analysere. Der er i mange af elevernes litterære artikler hyppige og nidkære side- og linjeangivelser som i [Fund 2](#) fra en litterær artikel skrevet af 1.g-eleven Sandra. Teksten er en analyse af Amalie Skrams "*Karens jul*". Referencerne er her fremhævet med fed skrift.

Karens jul er en novelle, skrevet af Amalie Skram. Amalie Skram var en af de første kvindelige forfatter. Novellen blev første gang trykt, i Politikens julenummer i 1885. Karens jul handler om meget fattige kvinde som bliver fundet i et lille hus ved juletid med hendes baby.

Karen var mor til en lille baby, men hun var næppe selv voksen (S.198 l.71) – måske slutningen af hendes teenager år. Hun er beskrevet som tynd med et smalt og blegt ansigt (S.198 ll.69-70) og var også ret op og ned som en stage. "Hun var iført et slidt lysebrunt Overstykke, altså en jakke. Hendes kjolesæt var en tand mørkere end jakke og hang i laser forneden og gik helt ned til hendes ankler (S.198 ll.73-74). Karens fodtøj var et par hullede soldaterstøvler, hvor åbningen foran var uden snørebånd (S.198 ll.74-75). Karen var en fattig kvinde, som intet ejede. Karen blev smidt på gaden af hendes stedmor, da hendes far døde. Da Karen fik spørgsmålet fra politimanden, om hun kendte faren til hendes barn reagerede hun fjollet. Hun stak fingrene i munden og sugede på dem og hun vidste et hjælpeløst, fjollet smil og svarede "N-e-j" med en langtrukken betoning på hvert bogstav. Fingrene var stadig i munden (S.199 ll.128-130), men en ting hun vidste var, at han fra landet. Hun kunne lugte, at han havde med heste og kører at gøre (S.200 ll.136-138). Vi ser også at Karen er en smule bange, for at sige sin mening. Hun giver derfor en langtrukken betoning på hvert ord, men stadig har en smule ydmyg. Karen er også en stædig kvinde som ikke giver fra sig i hvad hun vil (S.200 ll.162-163).

Eksemplet fra Sandras analyse af "Karens jul" er typisk for gymnasieelevernes måde at henvise til kilder på i deres stile. 669 af 739 referencer er angivelser af denne type – dertil kommer 42 links (mere om dem i afsnit 7.1.3). Nogle er længere og uden parenteser såsom "fra starten til s. 82 linje 15, fra side 85 linje 31 til side 86" (Julie, Midtjylland, 1. g), og andre refererer til analyseobjekter uden linjetæller "Side 3, allernederst afsnit, højre kolonne" (Jeppe, Aarhus, 1. g). Fælles for alle disse referencer er at eleverne ikke præciserer hvilken udgave af analyseteksten de refererer til – altså præcis hvilken tekst og hvilken tekstudgave sidetals- og linjeangivelserne hører til. De refererer i stedet til linje- og sidetal i den udleverede tekst uden yderligere informationer om udgave og variant. Det ses tydeligt i denne reference i en 1. g-elevs kronik "l. 8 i teksten, s. 2" (Christina, Fyn, 1. g), hvor man som udenforstående læser nok forstår at *teksten* refererer til den ene af de to kronikker eleven analyserer, men hvor referencen til linje- og sidetal er umulig at følge uden det fysiske eksemplar eleven har fået udleveret. Eleven her, og eleverne generelt, refererer som oftest fuldt ud i overensstemmelse med hvad der forventes af dem i Censorvejledningen. Som i eksemplet med Sandras analyse af "Karens Jul" i Fund 2 er henvisningerne ofte hyppige, omhyggelige og præcise når det gælder sidetal og linjeangivelse. Men der er *ingen* elever i det indsamlede korpus der angiver informationer om hvilken trykt udgave af den analyserede tekst linjeangivelserne henviser til. Det er formentlig ikke fordi eleverne glemmer det, men snarere fordi det ikke er en del af den gældende konvention i gymnasiet. Det strider mod forestillingen om at eleverne skoles i at skrive til den intenderede læser som en udenforstående, alment samfundsinteresseret borger som er det afsender-modtager-forhold gymnasieskolen i censorvejledningen stræber efter (se Kapitel 4). Det er således i strid med ønsket om eleverne kan skrive tekster som ikke er

indforståede. I stedet fremstår især genren litterær artikel som en udpræget skoleopgave; udfærdiget af eleven til læreren, af eksaminanden til eksaminatorerne, men ikke af skribenten til den alment kulturinteresserede læser. De som oftest nidkært indsatte sidetals- og linjeangivelser i de litterære artikler er altså principielt ubrugelige for den intenderede læser, fordi tekststudgaven på analyseobjektet ikke angives. Dog er de meningsfulde for lærer og censor, som oftest er de eneste reelle læsere af elevernes tekster.

I kronikkerne laver eleverne typisk mere præcise og dækkende henvisninger end i de litterære artikler i form af oplysninger om titel, forfatter, dato og avis for de artikler de henviser til. Det vil derfor ofte være muligt for deres intenderede læsere at finde disse tekster. Enkelte henviser til dem som Tekst 1 og Tekst 2, hvilket i Censorvejledningen er beskrevet som noget der trækker ned i karakterbedømmelsen ([Undervisningsministeriet, 2011, p. 13](#)). I nogle tilfælde har eleverne også indsat links til de pågældende artikler.

Som nævnt er det 669 af de 739 referencer som er angivelser af linje- og sidetal i analyseobjektet. De øvrige 70 referencer fordeler sig på 42 links og 28 referencer til trykte kilder. Af de 28 referencer til trykte kilder er 25 til udleveret materiale i form af forskellige grundbøger. 22 referencer er således til *Litteraturens Veje*, som er en grundbog i danskfagets litteraturdel²⁹. Derudover er der to referencer til *Folkevisekompendiet* som højst sandsynligt også er udleveret materiale i kompendieform, og en enkelt reference til *Danskbogen*, som kan være elevens betegnelse for en hvilken som helst bog udleveret i faget, men også kan være en konkret bog med den titel³⁰. Der er en enkelt elev som i en analyse af Oscar Wildes *Billedet af Dorian Gray* har angivet to referencer til dels et baggrundsværk om engelsk litteraturhistorie og dels efterordet til et værk af Charles Baudelaire (Thomas, 3. g, Århus). Dog uden nærmere oplysninger om udgivelsesår og trykkested. Endelig har én elev lavet følgende reference til J. R. R. Tolkiens fantasy-værker:

Fund 3 - Mikkel, 1. g, Midtjylland

I det 20. århundrede blev mange af væsnerne fra folkeviser genindført i den nye genre fantasy. Folk som blandt andre J.R.R. Tolkien ([jf. Hobbiten/Ud og hjem igen og Ringenes herre trilogien](#)) var med til at skabe det univers vi kender i dag. Elverfolk er i disse historier ikke et farligt folkefærd, men derimod vise og indsigtsfulde væsner.

Eleven har formentlig stiftet bekendtskab med J. R. R. Tolkiens to værker uden for gymnasiesammenhæng enten som trykt værk eller som film.

Generelt lever elevernes stile op til kravet fra Censorvejledningen om ikke at lave noget større noteapparat, men som det bliver gennemgået i det følgende afsnit om elevernes brug af links, så laver eleverne betydeligt flere referencer til oplysninger de har fundet på

²⁹ Fibiger, J., & Lütken, G. (2002). *Litteraturens veje* (1. udgave, 7. oplag. ed.). Kbh.: Gad.

³⁰ Mogensen, J., Ryg Olsen, K., & Ravn, O. (2013). *Danskbogen : indføring i tekst- og billedlæsning*. Kbh.: Nota.

nettet end til oplysninger de har fundet i trykte værker. [Bilag 5](#) indeholder et uddrag af listerne over elevernes referencer i det indsamlede korpus.

7.1.3 Referencer til digitale kilder

Et link er en tekstreference som er aktiv ved klik (se afsnit [2.1.1](#) for beskrivelse af links). 42 af de referencer eleverne har indsat i deres tekster er aktive links til tekster på internettet. Disse links kan ligesom referencer til trykte kilder deles op i tre grupper. Dels er der links til de tekster eleverne har til opgave at analysere, altså analyseobjekterne, dels er der links til tekster på internettet som eleverne har beskæftiget sig med direkte i forbindelse med undervisningen, og endelig er der links til tekster på internettet som eleverne selv har fundet frem til under arbejdet med informationssøgning i forbindelse med tekstskrivningen. Det sidste sker uden for selve undervisningen.

Den første gruppe, *links brugt som referencer til analyseobjektet*, har en klar fordel frem for referencerne til de udleverede, trykte tekster som blev gennemgået i foregående afsnit. Når referencen er et link, er det muligt for den udenforstående læser at følge linje- og sidetalsangivelser på lige fod med eleven, læreren og censoren. Et eksempel på denne type reference ses i Fund 4:

Fund 4 - Den sidste halve side af en litterær artikel med referencer sat i fodnoter. Analyseteksten som eleven her refererer til ligger offentligt tilgængeligt på internettet. Mia, Århus, 3. g.

og nu sidder og fortryder. Men ser du, det gør jeg ikke! Man skal ikke være alt for smålig vel. Og hvorfor skulle jeg ta' det, ingen andre vil have-! Når alt kommer til alt, du, så er jeg måske i dette øjeblik virkelig den stærkeste.”⁵

Heroverfor står frk. Y som repræsenterer kvindebilledet i naturalismen – en selvstændig, aktivt vælgende kvinde, som bryder en forlovelse, da hun ved, at hendes forlovelse realistisk set ikke kan opfylde hendes behov.

Gennem dette drama får August Strindberg præsenteret det ”gamle” kvinde ideal via. Fru. X, mens frk. Y repræsenterer den ”moderne” kvinde, som angriber et af samfundets bærende institutioner – nemlig ægteskabet.

⁴ http://www.detnyforlag.dk/netopgaver_del3/11.5.%20Tema%20og%20fortolkning.pdf
side. 6 nederst.

⁵ http://www.detnyforlag.dk/netopgaver_del3/11.5.%20Tema%20og%20fortolkning.pdf
side. 6 øverst.

Referencerne eleven har sat i sin tekst i Fund 4, er lavet som links til en pdf med August Strindbergs skuespil *“Den starkare”*. Pdf'en ligger frit tilgængeligt på nettet, og referencerne er derfor mulige at følge også for den udenforstående læser – i hvert fald så længe linket er aktivt. Her er der potentielt forskel på om eleven linker til pdf-filer tilgængelige på nettet som det er tilfældet i Fund 4, eller om eleven linker til html-filer – altså hjemmesider.

Hjemmesider kan være opdateret eller på anden måde forandret efter eleven har lavet linket, og selve teksten kan selvom ordlyden er uforandret, have ændret linjelængde eller lignende. Præcise referencer til sidetal på nettet fungerer ikke medmindre det er sidetal i en pdf.

Digitale kilder har dog uanset om det er hjemmeside eller pdf den fordel at de som kilder er tilgængelige for den intenderede læser – i hvert fald så længe det link der er brugt til referencen stadig er aktiv, og teksten bliver læst digitalt med internetopkobling. Det har dog aldrig været intentionen fra hverken gymnasieskolens eller elevernes side at gymnasiestilene skulle kunne læses flere måneder, endsige år, efter de blev skrevet og afleveret.

Langt oftere end det er tilfældet med referencer til trykte tekster, udnytter eleverne links til at referere til kilder med baggrundsviden om det emne de skriver om. Det gør de enten med fodnoter der indeholder links, eller som i eksemplet vist i Fund 5.

Elvehøj

Middelalderen i Danmark startede ca. i år 1050 og varede helt frem til 1536

(<http://da.wikipedia.org/wiki/Middelalderen>). I Danmark er middelalderen særlig kendetegnet ved den katolske kirkes 'opståen' og den handel der kom i de nyetablerede byer. Med den katolske kirkes 'opståen' menes, at op gennem middelalderen blev det mere og mere normalt, at gå i kirke (<http://www.favrskovmiddelalder.dk/side2.html>).

Men med middelalderen opstod der også mange myter og sagn. Et eksempel på sådanne myter,

Fund 5 viser indledningen til en litterær artikel med analyse af folkevisen "Elvehøj". Eleven har valgt kort at placere middelalderen tidsmæssigt samt at beskrive religionsudviklingen i perioden med to informationer som bliver dækket ind af links til henholdsvis Wikipedias danske opslag om middelalderen og til Middelalderforeningen Favrskov. De to links er altså sat ind for at vise kilder til informationerne. Det samme gør eleven Line som det ses i [Fund 6](#):

Fund 6 - Line, 2. g, Sønderjylland

Ib Michael er forfatter (<http://gyldendal.dk/ib-michael>), og derfor forekommer der også mange sproglige billeder og virkemidler i artiklen.

Line og andre elever bruger links som dette som kilde til informationen om at Ib Michael er forfatter. Samtidig, og nok så relevant, giver eleven dermed også en mulighed for at den læser der måske ikke ved særlig meget om Ib Michael og hans forfatterskab, kan få dækket eventuelle mangler i sin viden. Med et link som dette er yderligere informationer og baggrundsviden om Ib Michael gjort unødvendigt, og Line kommer da heller ikke med flere informationer om ham. Gennem linket giver Line læseren en informationsmulighed som ikke ville være nærliggende eller tilgængelig hvis referencen var til et trykt værk som skulle hentes på et bibliotek eller i en boghandel.

I alt er der i det indsamlede korpus 42 links der som i Fund 4, Fund 5 og [Fund 6](#) enten er referencer til baggrundsviden samt en mulighed for læseren til at finde uddybende informationer om emnet eller til selve analyseobjektet. 29 af de 42 links er til hjemmesider som eleverne højst sandsynligt selv har fundet ved hjælp af søgemaskiner eller andre informationssøgningsstrategier under deres skriveproces. De resterende 13 links er som i Fund 1, links til analyseobjekter såsom litterære tekster eller til artikler som eleverne har til opgave at analysere. For et uddrag af elevernes indsatte links se [Bilag 5b](#).

7.1.4 Indforståethed – deiksis og referencer til konteksten

Deikis er sprogets måde at pege ud i konteksten. Det er ord som udgår fra et deiktisk centrum – typisk den person som taler eller skriver. Personen i det deiktiske centrum kan bruge ord som *jeg*, *her* og *nu* for at referere til sin egen person, sin egen tid og sin egen lokalitet. Fra det deiktiske centrum kan personen også referere andre personer, ting og fænomener i sin

umiddelbare kontekst med ord som *hende derovre, i morgen* og *hende bag hjørnet længst væk*. Alt sammen sproglige påpegninger i person, tid og rum som kræver at man ved hvem der ytrer sig, hvor vedkommende ytrer sig, og hvornår vedkommende ytrer sig. Medialiseret skrift er fyldt med sådanne indforståede deiksisformer – især i forhold til tid og person. Det skyldes at man som regel altid ved hvem der har skrevet en besked, og som oftest også hvem den er skrevet til. Det skyldes også at dem der interagerer med hinanden ved hjælp af medialiseret skrift, som oftest kender hinanden godt og kan referere til en række fælles bekendte personer og fænomener uden uddybende forklaring. Endelig bliver medialiseret skrift kommunikeret i real tid hvilket gør det unødvendigt at præcisere tidspunktet som andet end *nu*. Medialiseret skrift er tit dybt forankret i konteksten, og samtidig gør tidsangivelser indlejret i mobile og sociale platforme det unødvendigt for de skrivende selv at præcisere tidspunkter. At afsender og skrivetidspunkt fremgår af mediet, gælder også for Word-programmet som det er gennemgået i [Kapitel 5](#).

I trykbar skrift som traditionelt har været trykt tekst, er det imidlertid bydende nødvendigt som skriver eksplicit at angive, beskrive og præcisere person, tid og rum så læseren kan orientere sig og placere teksten. Det deiktiske centrum er ikke selvindlysende i en trykt tekst, og konteksten omkring det deiktiske centrum kan ikke formodes at være velkendt for den trykbare skrifts læsere. Det er ikke nyt for skoleelever at de skal tillære sig formuleringer af angivelser, beskrivelser og præciseringer uden at bruge deiksis-former – altså uden at skrive indforstået. Mundtlig kommunikation er fyldt med deiksis, så trykbar skrift har også før udbredelsen af medialiseret skrift været en svær øvelse fordi eleverne skulle forstå at den kontekst der er tilgængelig for dem selv, ikke er tilgængelig på samme måde for deres læsere. I dag er eleverne ikke blot vant til at bruge deiksis og andre referencer til konteksten i tale, men også på skrift.

Når man ser på gymnasieelevernes brug af deiksis i det indsamlede korpus, afslører det at nogle elever har problemer med at skrive, så det ikke er indforstået. Det afslører også at en del elever ikke nødvendigvis har en sikker fornemmelse for hvad den intenderede læser som er alment kulturinteresseret (se [Kapitel 4](#)), kan forventes at vide og ikke vide. Endelig tyder det på at nogle elever ikke kender de konventioner der gør sig gældende i forhold til hvordan man almindeligvis henviser til personer, fænomener og begreber inden for danskfaget.

En del elever formulerer indledninger som er indforståede. Typisk er der i disse tilfælde ingen præsentation af de tekster, personer og problemstillinger som fremgår af opgaveformuleringen. [Fund 7](#) og [Fund 8](#) er eksempler på det.

Fund 7 - Mie, Aarhus, 2. g (indledning til et essay med titlen "Midt i en Jazztid")

"**Romanen** omhandler de problemer, som mange unge har gennem deres ungdom. At finde sig selv og sin identitet kan være rigtig svært. Rejsen er lang, og der er mange 'bump' og beslutninger på vejen til at finde sin identitet. Bogen har stort fokus på **Peters** tanker og syn på verden."

Fund 8 – Søren, Storkøbenhavn, 2. g (indledning til litterær artikel om to digte af henholdsvis Rudolph Broby-Johansen og Yahya Hassan)

”Jeg vil i denne opgave analysere to digte og sammenligne dem. Jeg vil også komme ind på hvorfor **de** skriver som **de** gør.”

Eleven Mie præciserer i [Fund 7](#) ikke at der er tale om en analyse af en roman. Hun henviser desuden til romanens hovedperson uden at først at introducere ham ved fornavn. I konteksten, altså skoleopgavekonteksten, er denne indforståethed ikke problematisk for læreren som er den faktiske læser. Læreren har selv bedt Mie om at skrive en litterær artikel om netop *Midt i en jazztid*. Det samme gør sig gældende i [Fund 8](#) hvor eleven Søren refererer til to digtere, Rudolf Broby-Johansen og Yahya Hassan, med det udefinerede pronomen ”de”. De næste fund viser endnu tydeligere hvordan eleverne naturligt inddrager skolekonteksten.

Fund 9 - Emma, 1. g, Midtjylland

”**Vi** har læst folkevisen Elvehøj, der i korte træk handler om en mand der lægger sig til at sove på Elverhøj.”

Fund 10 - Natasja, 1. g, Århus

”Man kan sammenligne ”Cry” med Elvis Presley, ligesom Elvis har ”Cry” også en banebrydende karriere, og han er et kæmpe hit. Han starter i små byer med at optræder, og senere i store byer, og til sidst bliver han kendt i hele verdenen. De dør begge to pga. deres fans, hvor ”Cry” dør fordi han fysisk bliver mast, i mens Elvis tager en overdosis pga. presset fra hans fans. Men **som der også blev sagt i klassen**, kan han jo også sammenlignes med Jesus, som også blev bragt fra dør til dør, og ”Cry” fra sted ...”

Fund 11 - Nikolai, 1. g, Midtjylland (fra analyse af Michael Strunges digt ”L-O-R-T-N-O-K”)

”Men **han** har forstået at forvrænge min hjerne **under hele dette litterære forløb**, så jeg har haft svært hvis at finde en start og ende i dette digt.”

I [Fund 9](#) benytter eleven Emma sig af et ”vi” som formentligt refererer til hendes skoleklasse. At de i klassen har læst folkevisen, er den umiddelbare anledning til at Emma skal skrive om den. Det er en uvæsentlig information for den intenderede læser, men det naturlige sted at begynde teksten for eleven.

I [Fund 10](#) laver eleven Natasja egentlig en smuk gestus ved ikke selv at tage ære for den pointe, at den analyserede novelles hovedperson kan sammenlignes med Jesus. Derimod refererer hun til en klassekammerat der har fremsagt pointen i den undervisningstime hvor novellen blev gennemgået forud for den individuelle tekstskrivning. Med ”i klassen” refererer Natasja dermed til en begivenhed med en bestemt gruppe mennesker, på et bestemt sted og på et bestemt tidspunkt hvor både eleven som afsender og læreren som den faktiske modtager har været til stede.

Eleven Nikolai refererer i [Fund 11](#) til et litteraturforløb om Michael Strunge fra undervisningen – igen er læreren som den faktiske læser indforstået og kan uproblematisk læse Nikolais tekst. Den intenderede og alment kulturinteresserede læser bliver til gengæld forbigået.

7.1.5 På fornavn med Hans, Tom og Karen

Et andet lignende fænomen som ikke har med deiksis at gøre, men stadig med referencer til den fælles og alment kendte kontekst, er elevernes referencer til de forfattere, kronikører og debattører deres stile handler om. Eleverne refererer meget ofte til forfattere og kronikører udelukkende ved fornavn. Ofte, men ikke altid, indleder eleverne i overensstemmelse med konventionen for trykbar skrift og trykt tekst med at præsentere de artikler eller skønlitterære værker de vil gennemgå, med titel, genre og forfatters fulde navn. Herefter refererer ganske mange elever til fornavnet på forfatteren, kronikøren, debattøren eller politikeren som det ses i [Fund 12](#), [Fund 13](#) og [Fund 14](#) – her markeret med en anden skriftfarve. Enkelte elever benytter sig i enkelte tekster udelukkende af fornavn, når de refererer til politikere som Lars og Mette, debattører som Henrik og Marie og forfattere som Hans, Tom og Karen. For flere eksempler se [Bilag 6](#)

Fund 12 - Nikolai, 2. g, Midtjylland (Fra litterær artikel om H. C. Andersens digt "I Danmark er jeg født")

"I stedet for kun at fokusere på dårligt, nævner **Hans Christian** alt godt ved landet."

Fund 13 - Anna, 2. g, Sønderjylland (Fra litterær artikel om bl.a. Tom Kristensens digt "Nat i Berlin")

"Grunden til at jeg mener dette er fordi at **Tom** skriver i strofe 13 at "Den, som hviler hos kentauren, får ej ro ved hendes bryst"."

Fund 14 - Lasse, 1. g, Fyn (Fra kronik om en artikel skrevet af Hanne Helth og Balder Mørk Andersen)

"**Hanne og Balder** mener at det ikke bør være lovligt at købe sex af piger, der reelt set ikke har lyst til at sælge sig selv, men er blevet tvunget ind i miljøet."

Når man er vant til både i skrift og tale at referere til kendte såvel som ukendte forfattere med enten deres fulde navn eller deres efternavn, virker elevernes ellers fuldt ud logiske fornavns-konvention familiær; grænsende til det barnligt uvidende.

Her er næppe tale om normbrud der er direkte betinget af digitale vaner. Eleverne er ganske enkelt ikke bekendte med den alment anvendte konvention omkring brugen af efternavne og i det hele taget med at tale om de konkrete forfattere. At H. C. Andersen som oftest omtales med brug af fornavnenes initialer samt efternavn og at J. P. Jacobsen skrives med J, men udtales som I, er udslag af så specifikke konventionsdannelser at eleverne umuligt kan vælge det rigtige uden adskillige gange at have læst og talt om netop disse forfattere hjemme eller i undervisningen. Som elever er de ubekendte med både specifikke og generelle normer.

I digitale medier i almindelighed og sociale medier i særdeleshed er det imidlertid ikke nødvendigt med et unikt navn for at gøre den person man taler om identificerbar – det klares gennem en efterfølgende mail- eller hjemmesideadresse der altid er unikke, eller ved at gøre navnet til et direkte link til vedkommendes Facebook-, LinkedIn- eller Twitterprofil. Dermed gøres indehaveren af navnet identificerbar ved en direkte tekstforbindelse til noget uden for konteksten. Eleverne er vant til at fornavne som Hans Christian, Tom, Hanne og Balder er nok til at modtageren kan identificere hvem der tales om. Elever i dag kan ikke huske at man kaldte lærere og lignende autoritetspersoner ved efternavn og deres forældre kan dårligt huske det heller. At bruge fornavn er givetvis det der falder eleverne mest naturligt, og efternavne lyder muligvis kunstige og tunge i deres ører. Det gælder dog langt fra alle elever. Jeg spurgte en 3. g-elev om hun kunne finde på at skrive *Tom* i stedet for *Tom Kristensen*. Hun afviste bestemt med den begrundelse at *Tom* lød for "homie-agtigt".

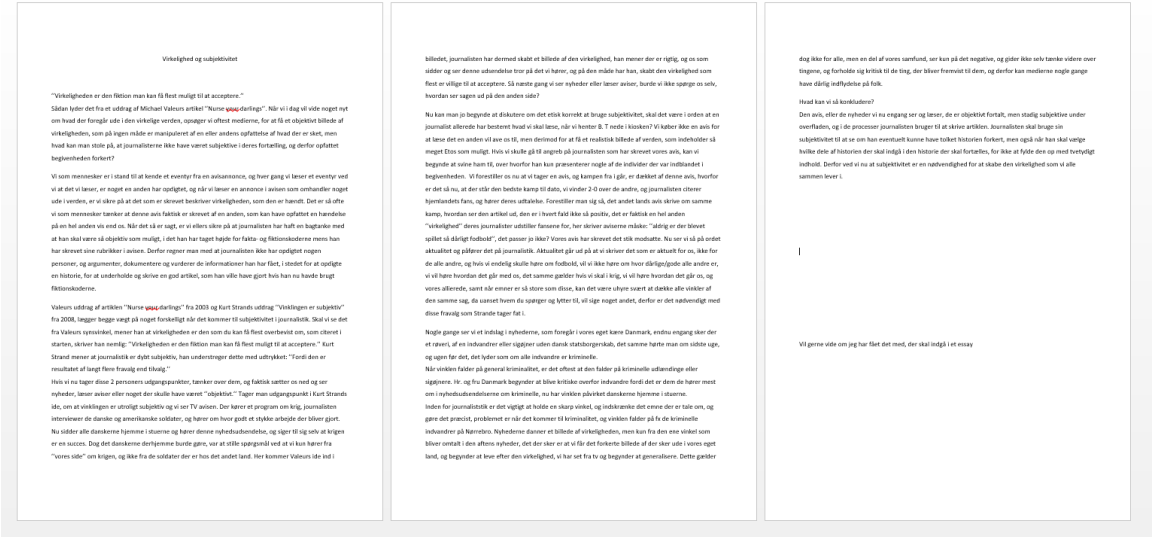
Det er desuden relevant i denne sammenhæng at påpege at nyhedsmedier også har taget fornavns-konventionen til sig i visse sammenhænge. Det danske folketingsvalg i juni 2015, blev ofte beskrevet som en kamp mellem Helle og Lars underforstået at det var statsministerkandidaterne Helle Thorning-Schmidt fra Socialdemokratiet og Lars Løkke Rasmussen fra partiet Venstre der blev henvist til. De fleste unge er da også på fornavn med kendisser som Gustav, Linse, Amalie og Christopher. Det er google-søgninger også, for når man google et ellers så udbredt pigenavn som Amalie, så er de 10 første resultater alle henvisninger til Amalie Szigethy som er blevet kendt efter sin deltagelse i den danske version af reality-programmet Paradise Hotel. Det samme gør sig gældende for mange andre nyere kendisser som man uden besvær kan google sig frem til kun med fornavnet.

7.2 DIGITALE FÆRDIGHEDER OG LITTERACITET

99 % af eleverne bruger Word som skriveprogram og har formentlig gjort det siden grundskolen. De er ikke nødvendigvis oplært i at bruge programmet, men har lært sig selv at bruge det undervejs. I gymnasiet er der som det fremgår af gennemgangen af Censorvejledningen til skriftlig dansk i afsnit [4.4](#), ingen direkte vurderinger af elevernes færdigheder i brugen af Word. I grundskolen er den selvstændige ordenskarakter bortfaldet, og indgår i elevens orden og layout i den samlede bedømmelse (se note [9](#), afsnit [2.2](#)). Eleverne har altså ikke noget direkte karakterincitament til at opøve færdigheder i Word-programmet. Ikke desto mindre har de brugt mange timer på at skrive i programmet, og de fleste har mere eller mindre bevidst tillært sig en række færdigheder. Niveauet for disse færdigheder samt eventuelle mangler er emnet for dette afsnit. I første afsnit, [7.2.1](#), vil der være en kort gennemgang af spændvidden i elevernes valg af layout. Det efterfølgende afsnit, [7.2.2](#), er en gennemgang af elevernes it-færdigheder bedømt ud fra deres Word-tekster med formateringsmærker; endelig er det sidste afsnit om digital litteracitet og elevernes mestring af stavekontrol og autokorrektur.

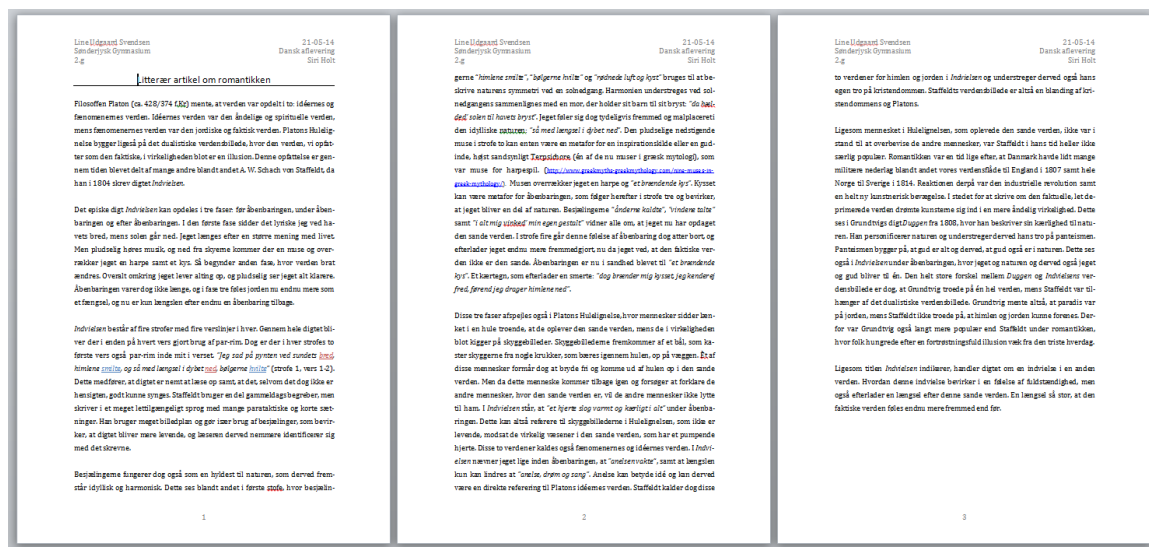
7.2.1 Tidsbesparende layout

Meget få elever indsætter billeder i deres danske stile, og der er ingen eksempler på elever der indsætter levende billeder eller lydspor. Dermed holder eleverne sig overordnet til to modaliteter – skrift og layout. Layoutet er i mange af elevernes stile meget simpelt. Der er eksempler som det i [Figur 35](#) hvor det reelt kun er tasten *enter* der er brugt til opsætningen.



Figur 35 – Eleven der har skrevet denne tekst, har benyttet sig af ganske få grafiske ressourcer. Det er begrænset til en centrering af tekstens titel samt brugen af enter til af skabe afsnit. Emil, Sønderjylland, 3. g.

De fleste elever vælger dog en udvidet opsætning. Sidehoved, sidetal, centrering af titel og eventuelt valg af anden skriftstørrelse, samt et eller to slags afsnitsskift er det layout de fleste benytter sig af. Enkelte elever laver mere avancerede opsætninger som i [Figur 36](#) hvor der er ændret på marginens bredde og brugt farvet versal skrift til at markere rim i det digt der analyseres i teksten.



Figur 36 - Eksempel på tekst med sidehoved, ekstra bred margen, sidetal og centreret, understreget titel. Line, Sønderjylland, 2. g.

Kursivering eller lignende markering af citater og opstilling i punkter er også udbredt blandt eleverne. At rykke på margenen, skifte skrifttype, bruge typografier og dokumentformatering og indrykninger er til gengæld noget der forekommer yderst sjældent eller slet ikke. [Figur 35](#) og [Figur 36](#) viser således yderlighederne i elevernes tekster i forhold til layout, når man ser bort fra de tre tekster hvor eleverne har sat billeder ind som illustrationer. Words standardindstillinger er udgangspunktet for langt de fleste af eleverne, og det er få af programmets layout-funktioner der bliver inddraget.

Eleverne får som beskrevet i [Kapitel 4](#) ingen karaktermæssig belønning for at lægge en indsats i den grafiske opstilling af tekstens layout – og de gør det heller ikke.

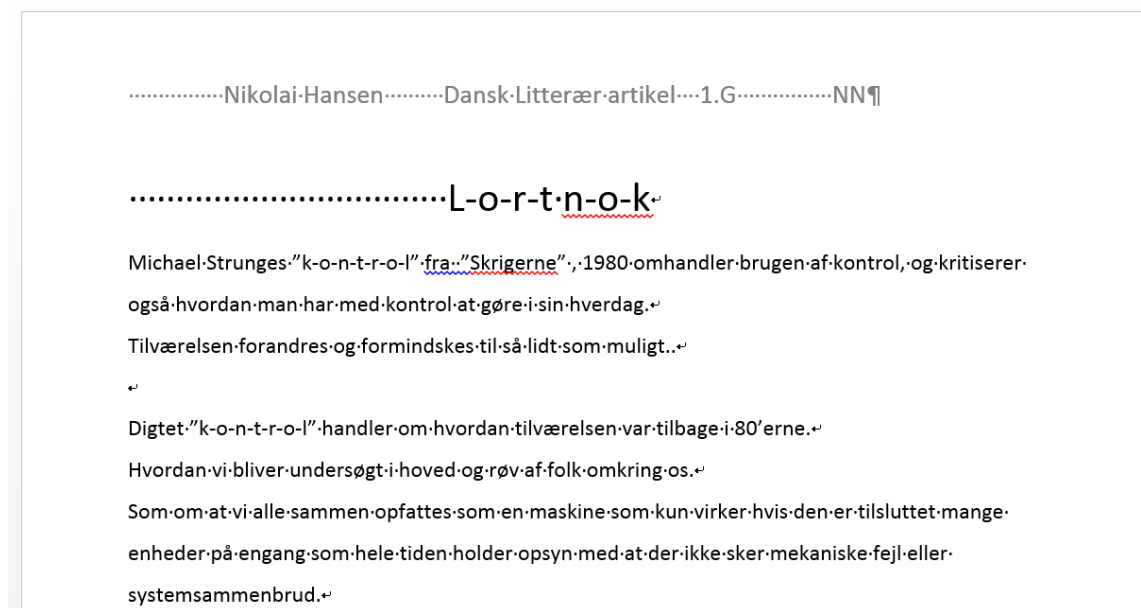
7.2.2 Taster og funktioner

Ved at åbne elevernes tekster i Word og indstille skærmbildningen til at vise *formateringsmærker* kan man få indblik i dele af elevernes skriveproces.

Formateringsmærkerne viser bl.a. symboler for mellemrums- og afsnitsmarkører såsom:

- MELLEMRUM vist med en prik for hvert indtastet mellemrum [•]
- TAB (langt mellemrum) vist med pil der peger mod højre [→]
- ENTER (afsnitsskift kaldet 'hårdt linjeskift') vist med alinea-tegnet [¶]
- SHIFT+ENTER (linjeskift med enkelt linjeafstand kaldet 'blødt linjeskift') vist med en pil der peger ned og til venstre [↵].

Med formateringsmærkerne er det muligt at følge hvilke handlinger eleverne har udført for at forme teksten – altså hvilke taster de trykker på og hvilke funktioner de klikker rundt i når de laver sidehoved, sidefod, titel, undertitel og afsnitsopdeling i deres tekster.



Figur 37 – Eleven her bruger mellemrumstasten til at lave en centreret titel og til at skabe mellemrum mellem oplysningerne i sidehovedet. Nikolai, Midtjylland, 1. g.

I [Figur 37](#) ses et eksempel på en elev som har holdt mellemrumstasten nede, da han lavede afstand i sidehovedet og da han centrerede tekstens overskrift. Desuden har han konsekvent brugt *shift+enter* frem for *enter* for at skifte linje. Linjeskiftene er foretaget ved næsten hvert eneste punktum.

Jeg syntes først at novellen gav rigtig mening, da jeg nærlæste digtet/sangen i slutningen: →
**I grave brede er tryk min rede, er fast du bygget, min lykkes borg, og værne de volde for harm og
sorg?** → → → → → → → → →
Vores kære gamle kone regner med, at alt bliver en dans på roser, så snart hun er helbredt. →
**Jeg kender de skygger... derude der bygger, derude der vanker landflygtige tanker fra min
vemodstid.** → → → → → → → → →
Konen er blevet helbredt, men opdager at det ikke føles så godt som hun havde regnet med på
grund af skyldfølelsen. → → → → → → →
**I skygger, kom, kom ind og gæst min borg og sid mit hjerte næst og drik af gyldenblank pokal i
lykkens rige strålesal.** → → → → → → →
Jeg sammenligner skyggerne med den unge kvindes genfærd. Konen indser at det var selvisk gjort,
at videregive sygdommen til en der ikke havde fortjent det, og lader derfor genfærdet straffe
hende med skyldfølelsen. Hun byder det simpelt hen ind i sin "lykkes strålesal". → →
En skål for lykken før den kom, en skål for håbets fattigdom, en drømmeskål! → →
Konen indser, at det i sidste ende er rarere at drømme om sin frihed fra sygdommen, end at blive
helbredt ved at påføre en uskyldig ondt. Hvilket formegentligt også er novellen budskab. ¶

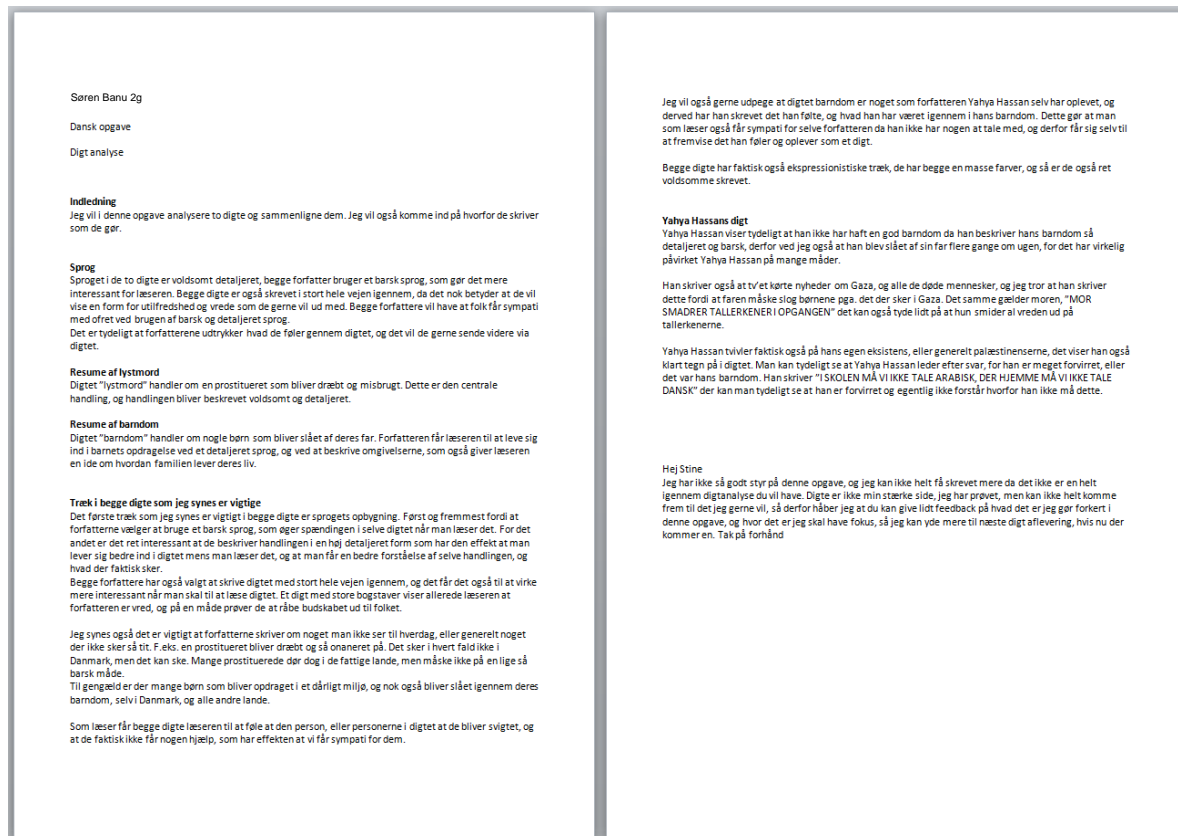
Det kan selvfølgelig også være, at det bare er mig der fuldstændig har misforstået teksten... ¶

Figur 38 - En tekst vist i Word med formateringsmærker slået til. Andreas, Sønderjylland, 3. g.

I teksten som er vist i [Figur 38](#), har eleven valgt at lave hyppige linjeskift – ikke som normalt ved at taste *enter*, men ved at taste *tab* og *mellemrum* på skift indtil cursoren er rykket en linje ned. Eleven ved godt hvordan man bruger *enter*, for det bliver brugt enkelte steder i teksten, sådan som det ses i sidste og næstsidste linje i [Figur 38](#). På linjeafstanden mellem næstsidste sætning og sidste sætning, kan man se årsagen til elevens omstændeligt indtastede afsnitsskift. Der er halvanden linjeafstand mellem næstsidste og sidste sætning, sådan som Word er præindstillet til. Det har eleven imidlertid ikke ønsket og har for at omgå præindstillingen tastet sig videre til næste linje med mellemrums- og tabtasten. Præindstilling kan imidlertid ændres, eller man kan bruge *shift+enter* for at få blødt linjeskift som eleven i [Figur 37](#) har gjort. Eleven i [Figur 38](#) har skabt det med ganske mange gange *tab* og *mellemrum*.

Både eleven i [Figur 37](#) og eleven i [Figur 38](#) leverer et fuldt ud læseligt tekstprodukt. Uden formateringsmærkerne er det ikke tydeligt at de kunne have valgt andre, lettere måder at nå det samme resultat på. Især i [Figur 38](#) kan de møjsommeligt formede linjeskift tolkes som nidkærhed fra elevens side. Eleven er udmærket i stand til hurtigt at taste *enter* og komme videre til næste linje, men ønsker den kortere linjeafstand, hvilket også layoutmæssigt giver mening i forhold til tekstens struktur fordi eleven dermed kan drage fordel af at have to niveauer af afsnitsskift. Fremfor at aflevere teksten med en opsætning som han ikke

er tilfreds med, har han brugt tid på omstændeligt at skabe linjeskift i to niveauer: et mellem afsnit og et inden for samme afsnit. Tekstarbejdet ville dog for begge elever have været hurtigere og mere smidigt, hvis de havde færdigheder i at benytte genvejstaster for henholdsvis *det bløde linjeskift* og *centreret tekst*.



Figur 39 - Eksempel på manuelt sidehoved. Søren, Storkøbenhavn, 2. g.

Et andet eksempel på elever der kunne have udnyttet de muligheder Word tilbyder, er de elever der laver sidehoveder uden at bruge skriveprogrammets sidehoved-funktion. Som i [Figur 39](#) sætter mange elever informationer ind først i teksten som beskrevet i afsnit [7.1.1](#), men enkelte har tilsyneladende ikke fundet sidehoved-funktionen, der gør at informationerne automatisk vises på hver side. En enkelt elev har endda lavet sidetal nederst på hver side ved at indtaste tallene manuelt.

Ligesom manuelt indsatte sidetal er der også en lille håndfuld elever der manuelt laver citationstegn ved at indtaste to apostroffer efter hinanden. I alt fem elever, Mads, Emil, Nanna, Isabella og Emma, laver mere eller mindre konsekvent denne dobbeltapostrof i deres tekster, som i eksemplet herunder fra en af Mads' tekster.

"Befolkningens syn på generation Y overordnet, er at de er forkælede, dovne og ikke tager ansvar, hvilket også kan ses i Kjeld Koplevs artikel: "Klynkegenerationen må på barrikaderne", hvor han kalder generation Y for "Klynkegenerationen". Dette er også den samme opfattelse omkring generation Y, som Sofie Rye synes har fornemmet, og som hun synes er forkert. Denne opfattelse er blandt andet dannet af medierne og den politiske scene, fordi at de ældre har sat sig så massivt på de 2 punkter, på bekostning af de unge. Programmer i tv'et som "Paradise hotel" eller "Divarer i junglen" forøger også kun opfattelsen af, at generation Y er dovne, forkælede og ikke tager ansvar."

Det er næsten umuligt at se forskellen på to apostroffer efter hinanden og et citationstegn. Det er tegnene ["] versus tegnet ["]. For de læsere der måtte have denne afhandling i papirform, er det umuligt at tjekke hvorvidt tegnene er citationstegn eller to apostroffer, mens det for læsere af en digital version, er muligt med cursoren at tjekke om det indsatte citationstegn består af et eller to tegn – altså om cursoren kan stilles midt i tegnet. Det er for så vidt ligegyldigt for læseren om der er tastet to apostroffer ["] eller *shift+2* ["]. Den visuelle forskel er minimal. Det kan være at de pågældende elever ikke kender genvejstasten *shift+2*. Det er også meget muligt at de finder dobbeltapostrofen lettere – den kræver kun én finger på én tast – og derfor aktivt vælger den metode.

Kendskab til og færdigheder i at bruge skriveredskabet Word er som gennemgået i [Kapitel 4](#) ikke noget eleverne bliver bedømt på. Det er derfor heller ikke nødvendigvis noget de undervises i, eller noget lærerne forventes at kunne undervise i. Det er også det eleverne selv gav udtryk for i interviewene om deres skrivevaner i [Kapitel 5](#). Word er for dem noget man lærer af sig selv. Det er dog relativt få elever der så tydeligt som i eksemplerne [Figur 37](#) og [Figur 38](#) har mellemrumstasten som det hyppigste anvendte formateringsredskab, eller som i [Figur 39](#) manuelt laver et sidehoved. Men det er gennemgående at eleverne lægger en meget begrænset indsats i deres teksters layout og formatering. Formentligt økonomiserer de deres tid. Det kan ikke svare for dem at bruge tid på at lære at 'layoute' fordi det ikke belønnes i karaktergivningen. Derfor får de heller ikke lært den digitale litteracitet der er forudsætningen for at forme og strukturere tekster i et skriveprogram

7.3 KONTROL OVER STAVEKONTROLLEN OG AUTOKORREKTUREN

Digital litteracitet handler også om at kunne styre funktioner knyttet til skriveprogrammer. I dette afsnit bliver elevernes færdigheder i forhold til at beherske og udnytte skriveprogrammernes tilbud om stavekontrol og autokorrektur gennemgået.

Afviselser fra retskrivningsnormen når det gælder stavning og bøjning af ord, fylder i lærernes gennemretning af elevernes stile og synes også at fylde i befolkningens interesse for sproget. Normen for retskrivning er bekendtgjort i Retskrivningsordbogen, og et delelement i danskundervisningen er at gøre eleverne i stand til så vidt som muligt at holde sig til de stave- og bøjningsmåder som fremgår af Retskrivningsordbogen. Det fremgår også af

Gymnasiebekendtgørelsen at eleverne som en af deres *studieforberedende kompetencer* forventes at kunne skrive med *sproglig korrekthed* (se afsnit [4.3](#)). I gymnasiet er retskrivning ikke et emne der fylder meget i undervisningstiden, ligesom det ikke fylder meget i Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen. Det forventes at eleverne har tilegnet sig retskrivningsfærdigheder i grundskolen – ikke desto mindre er det en del af kriterierne for skriftlig dansk om end det ikke bliver nærmere uddybet hvad der ligger i korrekt sprog (se afsnit [4.4](#)). Sproglig korrekthed er noget lærerne kommenterer på i deres tilbagemeldinger af elevernes skriftlige arbejde. På et sprog som dansk med såkaldt dyb ortografi – stor afstand mellem udtale og stavemåde – kræver det en stor indsats for lærere og elever at opnå sproglig korrekthed (se afsnit [4.4](#) om kravene til sproglig korrekthed og afsnit [6.7.3](#) om hvad der forstås ved dansk retskrivning). Korrekt dansk retskrivning kan dårligt læres gennem logik, men bærer derimod snarere præg af udenadslære. Som der er argumenteret for i afsnit [6.7.3](#) er opmærkning af kommatering og øvrig tegnsætning ikke relevant for denne undersøgelse med sit fokus på digital litteracitet og derfor heller ikke foretaget.

Den svært tilgængelige danske retskrivning i kombination med et stort ønske om at erhverve sig den status der følger med korrekt stavning, er givetvis medvirkende til at brug af digitale stovekontroller er meget udbredt. Det kunne være nærliggende at antage at unge med deres sms-sprog i langt mindre grad end ældre finder sprogrigtighed vigtig. Anna Kristiansen og Marianne Rathje har imidlertid gennem sprogmasketest, spørgeskemaer og interviews med skoleelever vist, at danske elever er opmærksomme på sproglig korrekthed og går op i det ([Kristiansen & Rathje, 2014](#)).

Eleverne hvis tekster indgår i denne undersøgelse, har med stor sandsynlighed aldrig skrevet tekster så lange som en dansk gymnasiestil i hånden. Der er ingen håndskrevne afleveringer blandt de tekster der er med i korpusset, og eleverne vil generelt have svært ved at aflevere håndskrevne tekster uden om Lectio, selvom de fleste skoler stadig har dueslag til lærerne stående. Eleverne har derfor ingen eller meget ringe erfaring med at skrive længere tekster uden at bruge et skriveprogram, og dermed har de også få eller ingen erfaringer med at skrive længere tekster uden digital stovekontrol. Også når de skriver på sociale interaktionsmedier som Facebook og Instagram er den automatiske stovekontrol almindeligvis slået til. Ligeledes er der på smartphones som stort set alle elever må forventes at skrive sms'er på dagligt, indlejret autokorrekturfunktion.

7.3.1 Fordelingen af afvigelserne efter type og kontrollerbarhed

Den hyppigste fejltype er ord i bøjningsformer som ikke passer til resten af teksten. Det kan fx være fejlagtigt manglende eller indsat *r* i verbers infinitiv eller præsensform. Den næstestørste gruppe er opdelinger af sammensatte ord i to eller flere, *særskrivninger*. Bogstavsammensætninger som ikke er til at slå op i en ordbog, er langt mindre hyppige. Endelig er der nogle eksempler på fejl med stort begyndelsesbogstav, forvekslinger af næsten enslydende ord, forkerte forkortelser, samt fejlagtig brug af sammenskrivninger og genitiv og

endelig tastefejl. I afsnit [6.7.3](#) er der en oversigt over og gennemgang af den kategorisering der er brugt til opmærkningen af ortografiske afvigelser.

Tabel 4 - Type afvigelse fra retskrivningsnormen i procent af det samlede antal afvigelser opmærket i korpuset. Se beskrivelse af typerne i afsnit [6.7.3](#).

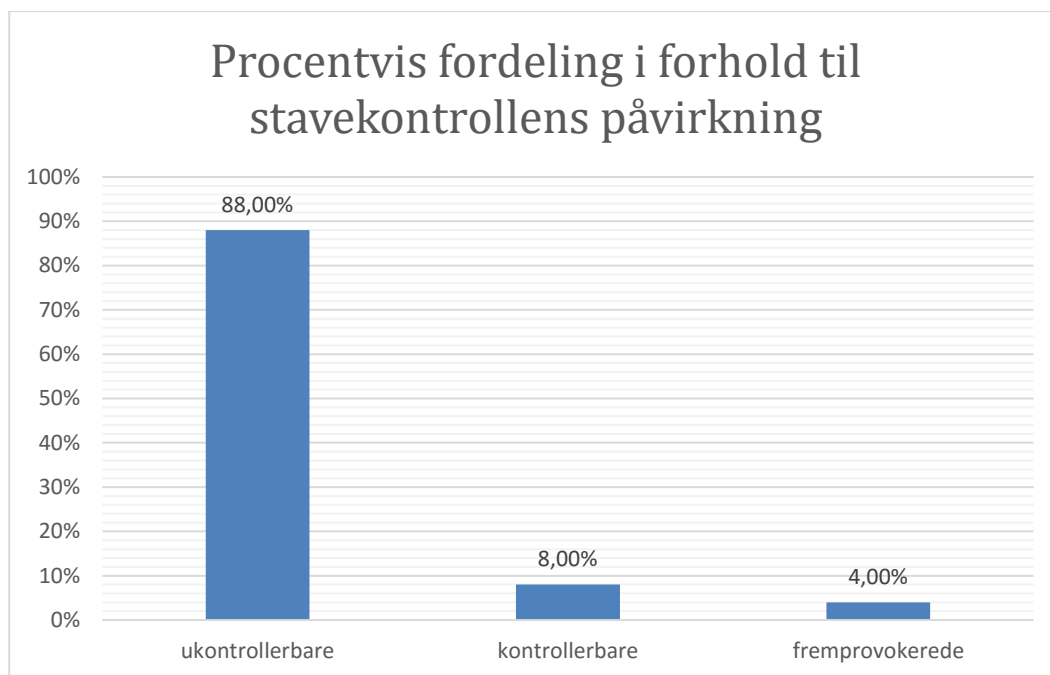
Type af afvigelse fra retskrivningsnormen	Andel af den samlede mængde opmærkede afvigelser
Ukorrekt bøjningsform af ord	37 %
Særskrivninger af sammensatte ord	31 %
Bogstavsammensætninger som ikke findes i Retskrivningsordbogen	17 %
Ombytning af majuskler og minuskler	9 %
Forvekslinger af ord	5 %
Tastefejl og dittografier	1 %

Tabel 4 er en oversigt over hyppigheden i de seks typer af normafvigelser som er blevet brugt ved opmærkningen. En oversigt og uddybning af de seks typer findes i afsnit [6.7.3](#). Særligt kategorien *form* dækker over en meget bred gruppe af afvigelser. Det er alle de afvigelser hvor ord er skrevet enten i en bøjningsform eller en ordklasse som ikke passer ind i sammenhængen. Bogstavet *r* tilføjet i infinitivformer eller manglende i præsensformer er den største underkategori da den udgør 40 % af fundene i denne kategori. Derudover er der 12 % e-bortfald hvor elever eksempelvis skriver *heller* i stedet for *hellere*. De resterende 48 % dækker over alt fra manglende eller ekstra adverbelle t'er, substantiver i bestemt form flertal skrevet som verber i lang tillægsform (som *en af grundende* i stedet for *en af grundene*), præteritum i stedet for præsens (fx *syntes* i stedet for *synes*), samt enkelte kreative orddannelser (såsom *konservatistiske* i stedet for *konservative*). De ortografiske afvigelser inden for kategorien *form* bliver stort alle accepteret af stavekontrollen, fordi de er sammenfaldende med andre former. Også i kategorien *særskrivning* er stort set alle fund accepteret af stavekontrollen da de opdelt ordstammer hver især er selvstændige ord som er selvstændigt opført i stavekontrollens ordliste. I kategorien *stavefejl* er der ganske mange af de ord som stavekontrollen faktisk understreger, men også en del som den ikke gør. Særligt afvigelser hvor eleverne har indsat eller udeladt et stumt bogstav, såsom *hvidt* i stedet for *vidt* (eller omvendt), er sammenfaldende med andre former og bliver derfor ikke opmærket af stavekontrollen. *Ombytning af majuskler og minuskler* og *forvekslinger* er ligeledes svære for stavekontrollen at fange, mens de ganske få *tastefejl* typisk bliver opmærket af stavekontrollen, og man må formode at eleven har overset dem snarere end ignoreret understregningen.

I [Tabel 5](#) er elevernes ortografiske normafvigelser opdelt med kategorierne *ukontrollerbare*, *kontrollerbare* og *fremprovokerede* sådan som de er gennemgået i afsnit [6.7.3](#).

Udgangspunktet er her hvorvidt Word-programmets stavekontrol ville kunne registrere og gøre opmærksom på den enkelte normafvigelse.

Tabel 5 - Tabellen her viser korpussets ortografiske afvigelser fordelt på tre kategorier alt efter om skriveprogrammets stavekontrol vil registrere og gøre opmærksom på fejlen (kategorien kontrollerbar) eller om fejlen direkte kan være fremprovokeret af stavekontrollen.



- De *ukontrollerbare* ortografiske afvigelser er de typer, som ikke kan kontrolleres med skriveprogrammets stavekontrol og typisk heller ikke umiddelbart kan slås op i en ordbog. Det er ord som i sig selv er stavet som et ord i ordbogen eller stavekontrollens ordliste, men som i sammenhængen enten har en anden form eller er forvekslet med et andet ord. De ukontrollerbare afvigelser fra retskrivningsnormen der er fundet i det opmærkede korpus, er ord som *forårs dag*, *lejerbålet* og *fascist streger* og det er ord i sætninger som *"Jeg er glad for vores samfund fungerer som det gør"*. Det er underkategorier som særskrivninger, nutids-r og forvekslinger og kan også være ombytning af majuskler og minuskler. Fundene i denne kategori kan ses med kontekst i [Bilag 7a](#).
- De *kontrollerbare* ortografiske afvigelser er ord som er stavet på måder der ikke optræder i stavekontrollens ordliste – typisk også afvigelser som man heller ikke ville kunne finde ved at slå ordene op i en ordbog. De ukontrollerbare afvigelser fra retskrivningsnormen der er fundet i det opmærkede korpus, er ord som *essencen*, *dekotation*, *nodelpunkter* og *holdning holdning*. Det er ord som enten er så sjældne at eleverne tror at stavekontrollen ikke kender dem, og derfor ignorerer de understregningen, eller det er ord hvor eleverne ikke har fulgt op på stavekontrollens

understregninger enten på grund af tidspres eller mangel på dansk stavekontrol i deres skriveprogram. Det er typisk kategorierne stavfejl og tastefejl. Fundene i denne kategori kan ses med kontekst i [Bilag 7b](#).

- De *fremprovokerede* ortografiske afvigelser er de afvigelser som med stor sandsynlighed enten er direkte udført af autokorrekturen eller er forslag fra stavekontrollen som eleverne har godtaget på trods af de afviger fra retskrivningsnormen. De fremprovokerede afvigelser fra retskrivningsnormen der er fundet i det opmærkede korpus, er ord som *udkants Danmark*, *løgn historier*, *BT artigt* og *7. April*. Det er typisk kategorierne særskrivning, forveksling og ombytning af majuskler og minuskler. Alle fund af denne kategori kan ses i [Bilag 7c](#).

I korpusset er der ord som stavekontrollerne har haft understreget, og som eleverne har ignoreret. Altså ord i elevernes tekster som stavekontrollen markerer som ortografiske afvigelser, men som er stavet rigtigt, og som eleverne, korrekt, ikke har ændret. Det er understregninger som kun kan ses når teksten er i skriveprogrammet, og ikke i det program som korpusset er opmærket i. Ord som stavekontrollen udpeger som afvigelser fra retskrivningsnormen, men som reelt opfylder den, kaldes falske positive. I det indsamlede korpus er de falske positive typisk lavfrekvente propriæ som *Lundmann*, *Kassebeer* og *The Humping Pact* og fagspecifikke begreber som *patosappellerende*, *epanastrofer* og *nynarcissisme*. Det er eksempler på ord som eleverne har stavet korrekt, men som stavekontrollen ikke kender og derfor understreger og udpeger som potentielle ortografiske afvigelser. Det er altså nødvendigt for eleverne at tilgå stavekontrollens opmærkninger med en vis skepsis, hvilket de til dels også gør. De har korrekt valgt at ignorere ganske mange af de røde understregninger.

7.3.2 Fremprovokerede afvigelser

De relativt få fremprovokerede normafvigelser der er fundet i det indsamlede korpus, dækker over en vis systematik. Det er normafvigelser som skyldes skriveprogrammets autokorrektur og stavekontrol. Muligvis har eleverne slet ikke registreret at den digitale autokorrektur har ændret deres indtastning, og de afleverer derfor en tekst hvis ordlyd og tegnsætning de ikke fuldstændigt selv har valgt. Det kan også være korrekt indtastede bogstav- og ordsammensætninger som blot er usædvanlige hvorfor stavekontrollen er kommet med et i sammenhængen mere sandsynligt, men forkert forslag, som eleven har fulgt. Et overblik over og en forståelse af de fejl som skriveprogrammets autokorrekturfunktion og stavekontrol fremprovokerer, har været det primære formål med opmærkningen af afvigelser fra den ortografiske norm. Det er ikke en undersøgelse der måler stavekontrollens funktionalitet, men elevernes færdigheder i at benytte stavekontrol. I [Bilag 7c](#) ses en liste over de fremprovokerede normafvigelser der er fundet i korpusset, og i afsnit [6.7.3](#) er det gennemgået hvordan denne kategori af normafvigelser er defineret, identificeret og opmærket.

De fremprovokerede afvigelser skyldes enten at stavekontrollen har foreslået et forkert alternativ til elevens stavemåde, eller at autokorrekturen direkte har ændret noget i teksten

til en forkert form. I det sidste tilfælde er eleverne ikke nødvendigvis klar over at der har fundet forandringer sted i deres tekst. Autokorrektoren ændrer som forklaret i afsnit [5.3.7](#), de allermest hyppige taste- og stavfejl såsom *sakl* til *skal*, *gjordt* til *gjort* og *blir* til *bliver*. Desuden er autokorrektur fabriksindstillet til automatisk at ændre lille bogstav efter punktum til stort. Det er især autokorrekturens indstilling i forhold til store bogstaver efter punktummer som utilsigtet genererer normafvigelse når eleverne skriver. Det ses i [Fund 18](#), [Fund 16](#) og [Fund 17](#).

Fund 16 - Maria, Midtjylland, 2. g

"Facebook blev oprindeligt skabt som en side hvor du kunne holde kontakt med dine venner, dele livsbegivenheder, osv. Men nu er det blevet en side hvor man dagligt udstiller sig selv, på den ene eller den anden måde. Dette kan foregå via **feks. Billeder** eller status opdateringer. Det er derfor blevet meget mere end blot en hjælpende side."

Fund 17 - Emil, Sønderjylland, 3. g

"Linje 12-13 skriver Kathrine:" *Dagligt kan vi læse, at det er synd for kvinderne.*" Her begynder hun at appellere til læseren **via. Patos**. Hun kommer med eksempler på hvordan det er synd for kvinderne at de skal være alene, passe børnene og derfor ikke har karriere, synd for de kvinder der har karriere da ikke kan få lederstillinger."

Fund 18 - Lukas, Storkøbenhavn, 2. g

"I Artiklen *"Reformpædagogik i et mentalt fladland"* af Dorthe Enger bliver der beskrevet hvordan **9. Klasserne** har fået tæv af de kinesiske elever."

I alle tre tilfælde er der sket det samme: Eleven har skrevet enten en forkortelse eller et ordantal med et punktum efter, og autokorrektoren har efterfølgende ændret det næste lille bogstav til et stort. I [Fund 16](#) og [Fund 17](#) opstår problemet fordi eleverne har skrevet forkortelser som ikke stemmer overens med den ortografiske norm. Stavekontrollen genkender ikke ordene som forkortelser, men opfatter dem som sidste ord i en sætning. Hvis eleverne i stedet havde skrevet *via*³¹ og *f.eks.*³² ville autokorrektoren ikke have ændret det efterfølgende bogstav. Elevernes brug af alternative skriveformer i forhold til den ortografiske norm fremprovokerer altså autokorrekturens store bogstaver, selvom de ifølge retskrivningsnormen burde være små. I [Fund 18](#) skyldes det store bogstav ikke at eleven har benyttet en form autokorrektoren ikke kender, men at den version af Word, og dermed autokorrektur, eleven har brugt ikke er indstillet til at genkende ordantal – formentlig er det Word 2007 eller en tidligere version, da de efterfølgende versioner godt kan skelne mellem punktummer sat som sætningsafslutning og punktummer sat som del af ordantal.

³¹ Det skal skrives uden punktum, for *via* er ikke en forkortelse – eleven kan have forvekslet *via* med *ved hjælp* af, forkortet *vha.*, hvilket ville være mere almindeligt brugt i sammenhængen.

³² Den form det optræder med i Retskrivningsordbogen.

I [Fund 19](#) kan der være to grunde til at eleven, Lærke, i ti ud af elleve tilfælde skriver forholdsordet *i* med stort. Det kan være en hyperkorrektion, da det personlige stedord *I* skrives med stort på dansk, mens forholdsordet skrives med lille. Det kan også være at Lærke har skrevet med engelsk stavekontrol slået til, hvilket vil foranledige at autokorrekturen automatisk ændrer små *i*'er til store fordi det engelske pronomen *I* altid skrives med stort, og fordi et *i* aldrig kan være andet end pronomenet.

Fund 19 - Lærke, Århus, 1. g

"Novellen strækker sig over ca. 3 dage, hvor vi **I** starten møder Karen i det nedslidte skur, hvor konstablen finder hende. Novellen er skrevet **I** det moderne gennembrud, hvor det handlede om at udtrykke den sande virkelighed fx fattigdommen **I** Danmark, dette kommer bestemt også til udtryk **I** novellen, som jo handler om en fattig kvinde med en tragisk skæbne.

Et af temaerne **I** teksten er overgangen fra barn til voksen, som Karen er **I** fuld gang med. Hun er selv et barn, men skal nu til at være meget ansvarlig eftersom hun er blevet mor. Hun prøver dog at lægge ansvaret væk fra sig, da hun **I** stedet for at gøre noget ved sin dårlige situation, venter **I** færgemandsskuret på at Madam Olsen kommer hjem så hun lade Madammen passe babyen. Et andet tema er fattige kvinders vilkår. Karen er nemlig ikke **I** stand til at ændre på sine fattige livsvilkår. Der er ingen hjælp at søge som ugift, ung mor og oven **I** det har hendes stedmor smidt hende ud, efter karens fars død."

I Fund 20 bliver *verdens berømte, sagde og engang* af stavekontrollen opmærket som stavefejl, mens *sanger* bliver opmærket som grammatikfejl (ordet accepteres af den engelske stavekontrol, hvis det skrives med stort som egenavn). Resten af sætningen er citat fra en engelsk sangtekst af Bob Marley. Fordi der er så mange på hinanden følgende engelske ord, skifter stavekontrollen automatisk til at kontrollere hele sætningen ud fra en engelsk ordliste. Det er muligt at opmærkningerne har fået eleven til at dele et ord som *verdensberømte* i to, men det er nok så sandsynligt at eleven i dette tilfælde noterer sig at stavekontrollen har skiftet til engelsk og derfor bevidst ignorerer de falske positiver som understregningerne er. Den røde streg under *verdens berømte* kan umiddelbart ligne en sand positiv for ordet skal ikke deles, men de forslag stavekontrollen har til alternativ stavning giver mening på dansk. Hvis stavekontrollen var sat til dansk, ville en sådan særskrivning ikke blive understreget.

Fund 20 - Sebastian, Fyn, 1. g (indsat som skærmdump, så stavekontrollens understregning medfølger)

Den verdens berømte reggae sanger Bob Marley sagde engang: "Who are you to judge the life I live? I know I'm not perfect and I don't live to be, but before you start pointing fingers... make sure your hands are clean!"

For autokorrekturen gælder det at fejl fra elevernes side kan bevirke yderligere fejl fra programmets side. Også stavekontrollen kan være en dårlig vejleder for de elever der i forvejen har svært ved stavningen. I enkelte tilfælde bliver stavekontrollen mere en vildleder end en vejleder.

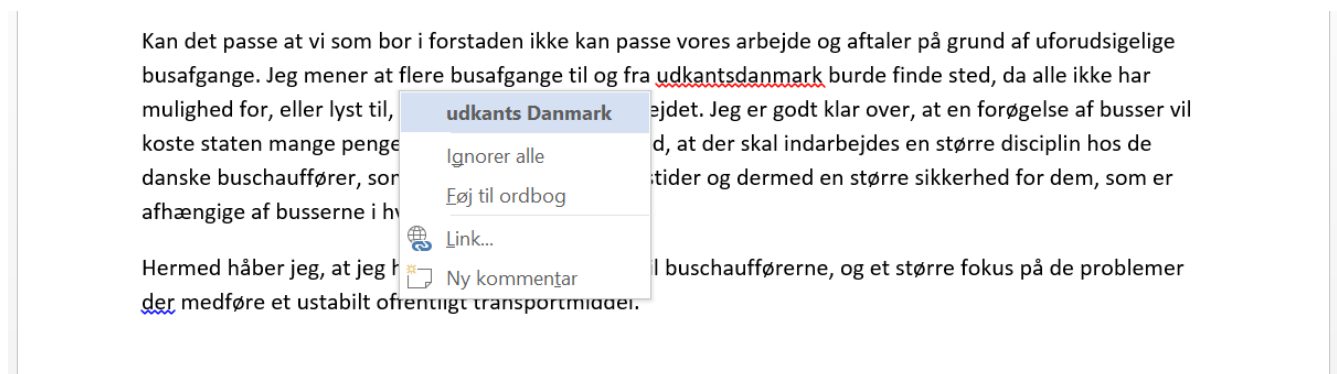
7.3.3 Når stavekontrollen setter normen

Den vildledende stavekontrol er årsagen til den anden type af fremprovokerede afvigelser fra den ortografiske norm. Det er afvigelser hvor eleven har skrevet en korrekt men måske usædvanlig bogstavsammensætning, som stavekontrollen opmærker, og hvor eleven efterfølgende ændrer ordets stavemåde ud fra stavekontrollens forslag. [Fund 21](#) kan meget vel være en sådan vildledning.

Fund 21 - Peter, Århus, 1. g

"Kan det passe at vi som bor i forstaden ikke kan passe vores arbejde og aftaler på grund af uforudsigelige busafgange. Jeg mener at flere busafgange til og fra **udkants Danmark** burde finde sted, da alle ikke har mulighed for, eller lyst til, at bosætte sig tæt på arbejdet."

Egennavnet *Udkantsdanmark* (med eller uden fuge-s) er af nyere dato. Ifølge Den Danske Ordbog har det været kendt siden 1992³³. Words stavekontrol har imidlertid endnu ikke fået optaget det i sin ordliste, og det er derfor muligt at eleven, Peter, først har skrevet det som ét ord og derefter af stavekontrollen er blevet foreslået at dele det i to – og i øvrigt at skrive *Danmark* med stort begyndelsesbogstav, men ikke *udkants*. I [Figur 40](#) ses et skærmdump af Peters tekst i Word som den ville se ud hvis han havde skrevet *udkantsdanmark* i et ord. Det markerer stavekontrollen, og når man højreklikker får netop den alternative staveform Peter har valgt – *udkants Danmark*.



Figur 40 - Skærmdump af Peters stil i Word. Der er højreklikket på opmærkningen af "udkantsdanmark" stavet korrekt med sammenskrivning. Stavekontrollen foreslår "udkants Danmark". Peter, Århus, 1. g.

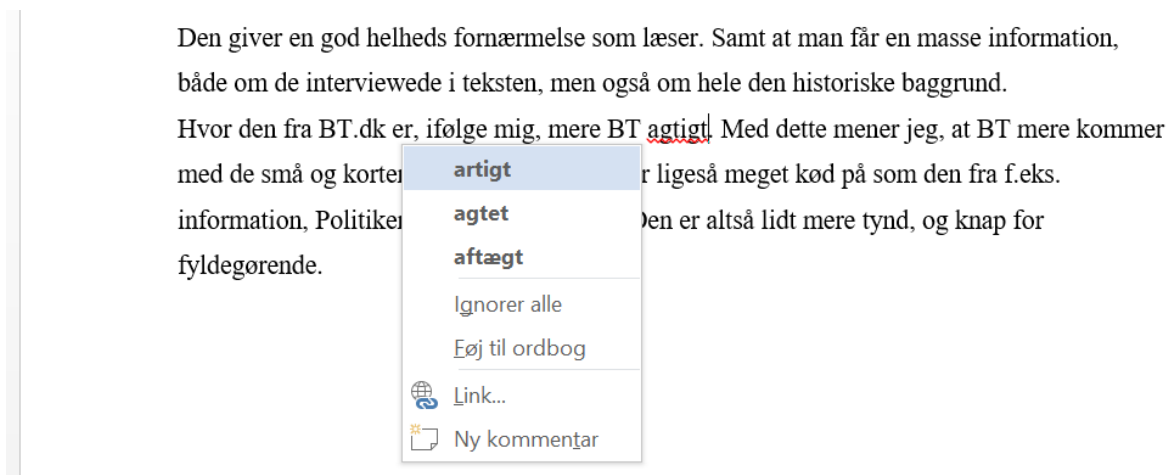
Et lignende eksempel ses i [Fund 22](#) som også er vist med skærmdump fra Word i Figur 41.

Fund 22 – Majken, Storkøbenhavn, 2. g

"Hvor den fra BT.dk er, ifølge mig, mere **BT artig**. Med dette mener jeg, at BT mere kommer med de små og kortere artikler, som ikke har ligeså meget kød på som den fra f.eks. information, Politiken og Jyllands-Posten. Den er altså lidt mere tynd, og knap for fyldegørende."

³³ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=Udkantsdanmark>

Her har eleven formentlig villet skrive *B.T.-agtig*. Suffikset *-agtig* udenfor afledninger som *nøjagtig*, *skabagtig* og *løgnagtig* er imidlertid mere kendt i talesproget end i skriftsproget og tilsyneladende slet ikke kendt af Words stavekontrol (For mere om suffikset *-agtig* se fx [Gregersen & Christensen, 2013](#); [Therkelsen, 2009](#)).



Figur 41 - Skærmdump fra Word af samme tekst som i Fund 22. Her er staveformen ændret til det eleven kan have skrevet først, og bagefter er stavekontrollens forslag kaldt frem med højreklik. Eleven kan have stolet for meget på stavekontrollen i dette tilfælde. Majken, Storkøbenhavn, 2. g.

Af skærmdumpet ses det at stavekontrollen højst sandsynligt har fået vildledt Majken så hun er endt med at skrive *artigt* i stedet for *agtigt*. Begge elever er med stavekontrollen blevet vejledt til en staveform der ligger længere fra den ortografiske norm end den de først selv havde skrevet. Det kan ikke fastslås med absolut sikkerhed at Fund 21 og Fund 22 er fremprovokerede af stavekontrollen. Det er blot sandsynligt. De skal derfor ses som eksempler på hvordan stavekontrollen kan vildlede.

De 4 % af normafvigelserne som ser ud til at være fremprovokerede, har for de flestes vedkommende det til fælles at det er elevernes egne normafvigelser der får stavekontrol eller autokorrektur til at markere eller direkte ændre ellers korrekte former. I fundene med ukorrekt stort bogstav efter punktum har eleverne typisk skrevet forkortelser der afviger. Autokorrekturen er ikke kodet til at genkende de normafvigende former "*via.*" og "*feks.*" som forkortelser, men går derimod ud fra at punktummerne er afslutninger på sætninger. Eleverne er formentlig ikke klar over at deres indtastede små bogstaver af autokorrekturen er blevet ændret til store. De når enten ikke at registrere det, eller også stoler de så meget på autokorrekturen at de lader det stå. De følgende tre fund kan udmærket være fremprovokerede afvigelser.

Fund 23 - Mia, Århus, 1. g

"Efter at have væltet ud af døren, med det der svarerede til en måneds forsyninger, var jeg endelig klar til at drage ud til sletten med min nye *gymnasium klasse.*"

Fund 24 - Natasja, Århus, 2. g

"Peter har i mellemtiden fundet sammen med Vera, som er et "overklassens løg", med hende finder han ud af at han ikke passer ind, i hvert fald ikke i hendes liv."

Fund 25 - Malene, Århus, 3. g

"Mange kan identificere sig med Nynne, fordi hun taber ansigt en gang i mellem og finder på nogle løgn historier."

Tilfælde med særskrivninger af sammensatte ord som *gymnasium klasse*, *overklassens løg* og *løgn historier* er med stor sandsynlighed eksempler på at eleverne tolker stavekontrollens anvisninger forkert og ændrer skrivemåden så der fremkommer endnu en normafvigelse. Særskrivningen er en af de hyppigste normafvigelser hos eleverne, og som det fremgår af de tre eksempler, også en af de typer afvigelser som stavekontrollen har sværest ved at hjælpe eleverne med.

At stavekontrollen ikke er behjælpelig med sammensatte ord, kommer også til udtryk i en ganske pudsigt type normafvigelse, som er af kategorien *ukontrollerbare normafvigelser*. Det er normafvigelser som viser at stavekontrollerne accepterer en stor mængde sammensætninger af ordstammer som hver for sig er stavet korrekt:

Fund 26 - Anna, Sønderjylland, 2. g

"Bare følelsen, af at bevæge sig gennem en sommergrøn skov, hvor fuglene synger, bierne summer og kræshopperne kvækker, mens man mærker solen prikke i huden, er fantastisk.

Fund 27 - Nikolai, Midtjylland, 1. g

"Tilbage i 80'erne var emnet "Asyllandsøger" slet ikke i nærheden af at være lige så udbredt som den dag i dag."

Fund 28 - Mie, Århus, 3. g

"Fru X har et liv, som hun mener en kvinde skal have, men i virkeligheden er hun slet ikke sig selv, men lever et liv efter sin mands forventninger – skabt ud fra et billede af Frk. Y. Indkapslet i familieliv – men i kontourerne af en anden kvinde, hvilket også er trist og tomt, blot på en anden måde."

Når eleverne skriver sammensatte ord som *kræshopperne*, *asyllandsøger* og *kontourerne* markerer stavekontrollen dem ikke som afvigelser, selvom ordene ikke findes i Retskrivningsordbogen og der sandsynligvis skulle have stået *græshopperne*, *asylansøger* og *konturerne*. Men fordi *kræs*, *hopperne*, *asylland*, *søger*, *konto* og *urterne* alle er selvstændige ord, kan de sættes sammen i et utal af kombinationer uden at stavekontrollen markerer dem som normafvigelser.

I Figur 42 er der vist et skærmdump fra eleven, Maj, hvor stavekontrollen er sat til. Hvis der havde været ord i teksten som stavekontrollen ikke genkendte, ville de have været understreget med rødt ligesom *agtigt* er det i Figur 41. Elevens tekst består imidlertid udelukkende af ord som stavekontrollen ikke opmærker, og teksten kan derfor synes fejlfri. Det står i kontrast til det samme tekstudsnit i Figur 43 hvor ordene med farven pink angiver mindst 12 afvigelser. Der er dog ingen af de 12 afvigelser som er de typer som stavekontrollen kan opfange og derigennem være behjælpelig med at få fjernet.

En af disse kendetegn som især skinner er de korte kapitler og øjebliksbilleder. Dette ses især i historien "*Blodige kærlighed*". Her er det især øjebliksbilledet der bliver synligt idet at selve teksten ikke er særlig lang samt at tidsperioden i historien er kort. Vi får små øjeblikke at en situation. Vi hører i starten at denne mand heller vil dø hvis han ikke kan få hende. Efter noget tid vælger han at skære sin finger for at vise sin kærlighed til hende, dette hjælper ikke. Efter noget tid igen skære han sin hånd af for at vise sin kærlighed, dette hjælper heller ikke. De går så fra hinanden og efter lang tid mødes de igen, hvor manden stadig lever. Dette er et eksempel på de øjebliksbilleder som Adolphsen gør brug af i hele bogen *små historier 2*. I historien "*Blodige kærlighed*" bliver der brugt en alvidende fortæller. Den alvidende fortæller sådan at vi får alle informationer og ikke får en bestemt synsvinkel. Dette gør også at vi ikke har en bestemt person at sympatiserer med. Derudover er det også en ydre synsvinkel, da den fungerer lidt som et videokamera. Dette betyder også at forfatteren bliver opfattet som en observatør og kun oplyser begivenheden og ikke kommer med egen holdninger. Adolphsen gør også brug humørteori. For det først er historien absurd og urealistisk. Der er nok ingen som vil skære både finger og hånden af for en de elsker eller tage livet af sig selv, som han oprindeligt har planlagt. Adolphsen gør altså brug af forløsningsteorien, som går ud på at vi griner af noget vi ikke normalt ville grine af eller for dens sags skyld bryder os at tale om. På nogle pointer vil man også kunne argumenter for at der bliver gjort brug af overlegenhedsteorien. Dette ses især i slutning af *Blodige Kærlighed* – *der kan du selv se: du ville ikke hellere dø end leve uden mig*. Dette viser især at kvinden i forholdet især har brug for at være overlegen og føle sig bedre. Derudover bliver kvinden også udstillede meget

Figur 42 – Udsnit af tekst som skærmdump fra Word med tilsluttet stavekontrol. Som det fremgår, markerer stavekontrollen ingen ortografiske afvigelser. På den følgende figur med samme tekstuddrag vises opmærkning af ortografiske afvigelser som stavekontrollen ikke kan finde. Maj, Storkøbenhavn, 3. g.

»En af disse kendetegn som især skinner «er de korte »**kapitaler**« og øjebliksbilleder. Dette ses især i historien »*Blodige kærlighed*«. Her er det især øjebliksbilledet der bliver synligt idet at selve teksten ikke er særlig lang samt at tidsperioden i historien er kort. Vi får små øjeblikke »**at**« en situation. Vi hører i starten at »denne mand« »**heller**« vil dø hvis han ikke kan få »hende«. Efter noget tid vælger han at skære sin finger for at vise sin kærlighed til hende, dette hjælper ikke. Efter noget tid igen »**skære**« han sin hånd af for at vise sin kærlighed, dette hjælper heller ikke. »De går så fra hinanden og efter lang tid mødes de igen, hvor manden stadig lever«. Dette er et eksempel på de øjebliksbilleder som Adolphsen gør brug af i hele bogen »**s**« »*må historier 2*«. I historien »*Blodige kærlighed*« bliver der brugt en alvidende fortæller. Den alvidende fortæller sådan at vi får alle informationer og ikke får en bestemt synsvinkel. Dette gør også at vi ikke har en bestemt person at »**sympatiserer**« med. Derudover er det også en ydre synsvinkel, da den fungerer lidt som et videokamera. Dette betyder også at forfatteren bliver opfattet som en observatør og kun oplyser begivenheden og ikke kommer med »**egen**« holdninger. Adolphsen gør også brug af humørteori. For det »**først**« er historien absurd og urealistisk. Der er nok ingen som vil skære både finger og hånden af for en de elsker eller tage livet af sig selv, som han oprindeligt har planlagt. Adolphsen gør altså brug af forløsningsteorien, som går ud på at vi griner af noget vi ikke normalt ville grine af eller for dens sags skyld bryder os at tale om. På nogle »**pointer**« vil man også kunne »**argumenter**« for at der bliver gjort brug af overlegenhedsteorien. Dette ses især i slutning af »*Blodige Kærlighed – der kan du selv se: du ville ikke hellere dø end leve uden mig*«. Dette viser især at kvinden i forholdet især har brug for at være overlegen og føle sig bedre. Derudover bliver kvinden også »**udstillede**« meget magtfuld, »**i det**« hun hele tiden afviser manden,

Figur 43 – Samme tekstudsnit som i Figur 42. Her vist med opmærksomhed af de enkeltstående ortografiske afvigelser samt gengivelse af elevens valg i forhold til kursivering af citater og titler. Udeladte ord, kontaminationer og ikke-forklarede deiksisformer er ikke fremhævet i denne visning. Maj, Storkøbenhavn, 3. g.

Normafvigelser er ikke nødvendigvis konsekvente hos den enkelte elev. I [Fund 29](#) ses det tydeligt at i hvert fald *særskrivning* kan forekomme og ikke forekomme skiftevis hos samme person – endog med samme ord og i samme sætning. Eleven, Jeppe, laver kun særskrivningsfejlen i ordet "Vandringsmand" denne ene gang selvom han skriver ordet gentagne gange i sin analyse af Pontoppidans novelle.

Fund 29 - Jeppe, 1. g, Århus

"Novellen "En **vandringsmand**", starter med, at en ung **vandringsmand**, pludselig finder sig selv i at stå på en herregårds store hovmarker."

Netop særskrivningen er en ganske lille fejl forstået på den måde at det der adskiller den korrekte form fra den forkerte, blot er et mellemrum – altså en slags grafisk pause, et ingenting. Ifølge den tidligere refererede undersøgelse foretaget af Marianne Rathje og Anna Kristiansen om unges holdninger til stavfejl, er særskrivningen da også en af de fejltyper

unge finder mindre alvorlige (Rathje og Kristiansen 2014). Egentlig kunne den i nogle tilfælde kategoriseres som en tastefejl, da det ved hurtigskrivning på tastatur er meget let at komme til at trykke mellemrumstasten ned mellem leddene i komposita. I [Fund 29](#) er det plausibelt at det ene tilfælde af *vandringsmand* skrevet i to ord er en tastefejl, mens det hos andre elever i højere grad ligner vanskeligheder med at vurdere hvorvidt en lang række ord skal sammen- eller særskrives. En anden hyppig afvigelse fra retskrivningsnormen som unge også, ifølge Rathje og Kristiansens undersøgelse, finder mindre alvorlig, er r-fejl – altså bøjningsfejl hvor det ikke-hørbare *r* fejlagtigt indsættes eller udelades.

Fund 30 - Emil, 3. g, Sønderjylland

”Derfor regner man med at journalisten ikke har opdigtet nogen personer, og **argumenter, dokumentere og vurderer** de informationer han har fået, i stedet for at opdigte en historie, for at underholde og skrive en god artikel, som han ville have gjort hvis han nu havde brugt fiktionskoderne.”

Også i [Fund 30](#) ses en elev som ikke konsekvent laver en bestemt fejltipe, i dette tilfælde r-fejl, men som i en opremsning med tre verber der alle i sammenhængen skulle ende på *-rer* i nutidsformen har tre forskellige endelser. Først udelader eleven *-er*, derefter *-r* og i det tredje verbum laver han den i sammenhængen ortografisk korrekte præsensform med *-rer*.

Stavekontrollen har den fordel frem for ordbøgerne, at eleverne ikke kun slår de ord op de er i tvivl om, men de bliver også gjort opmærksomme på potentielle fejl, de slet ikke var bevidste om at de lavede. Desuden fjerner autokorrektur automatisk en lang række tastefejl – under at under 1 % af normafvigelserne i det opmærkede korpus er tastefejl. Til gengæld genererer både stavekontrol og autokorrektur også enkelte fejl. Det kan papirordbøger imidlertid også gøre hvis man læser dem forkert.

Generelt tegner der sig et billede af at stavekontrol og autokorrektur hjælper eleverne med at fjerne mange normafvigelser. Langt størstedelen af de normafvigelser der optræder i elevernes tekster, er typer som stavekontrollerne på nuværende tidspunkt ikke er avancerede nok til at afhjælpe. Der er også en tendens til at de dårlige stavere blandt eleverne er dem stavekontrol og autokorrektur oftest gør bjørnetjenester. En ukorrekt forkortelse kan som vist i [Fund 16](#), [Fund 17](#) og [Fund 18](#) generere et ukorrekt stort bogstav i det næste ord, og en ukorrekt særskrivning kan fremprovokere at eleven ændrer en ellers korrekt stavet ordstamme til en ukorrekt form. Ukorrekte former genererer flere ukorrekte former hvis eleverne ikke er kritiske nok over for stavekontrollen. Men kun i få tilfælde. En dataindsamling hvor man tracker elevernes skriveproces kunne give et præcist billede. En indsamling af skolestile som er skrevet uden stavekontrol og autokorrektur kunne også give et billede af hvilke og hvor mange ukorrekte former de digitale hjælpemidler afhjælper for eleverne. Sådanne tekster har imidlertid ikke været til at opdrive, for eleverne fravælger aldrig den digitale hjælp til tekstskrivningen, hvis de på nogen måde kan få adgang til den. Tekster skrevet uden brug af stavekontrol kan formentlig kun skaffes hvis man opstiller en

slags skrivelaboratorium, hvor eleverne får udleveret skrivematerialer uden stavekontrol. De unge som har skrevet teksterne i denne afhandlings korpus, er så digitale at det givetvis er mere usædvanligt for dem at skrive uden stavekontrol end at regne uden regnemaskine.

Eleverne lader til at have de digitale færdighederne på plads når det gælder autokorrektur og stavekontrol. De kan højreklikke på opmærkede ord og vælge et alternativ, men de har ikke nødvendigvis den digitale litteracitet det kræver at gennemskue hvornår autokorrektur og stavekontrollens autogenererede vejledninger kan være dem behjælpelig, og hvornår de vildleder dem. Selvom stavekontrol og autokorrektur i 4 % af tilfældene har vildledt eleverne, må det dog holdes op mod det samlede billede som fremgår af Tabel 5 – nemlig at det kun er 4 % af normafvigelserne som er fremprovokerede og kun 8 % er af kategorien *kontrollerbare* afvigelser hvor eleverne hvis de brugte stavekontrollen rigtigt, kunne have undgået de pågældende afvigelser. I 88 % af tilfældene kan stavekontrollerne ikke yde relevant hjælp. Det tegner et billede af elever som for det meste er i stand til at sortere i stavekontrollernes vejledninger, men også af at elevernes og stavekontrollernes svage sider er sammenfaldende. Som i eksemplet med eleven Majs tekst vist med stavekontrollens opmærkninger i Figur 42 og med opmærkning af stavfejl i Figur 43, tyder det på at eleverne er gode til at udrydde deres tekster for de typer af ortografiske afvigelser som stavekontrollerne kan finde, og at de er betydeligt mindre gode til finde og udrydde de typer som stavekontrollerne ikke kan finde. Eleverne er således opmærksomme på at få afleveret tekster uden røde streger, men forveksler det muligvis med egentlig korrekturlæsning.

7.3.4 Korrektur, kladde og faste vendinger

Skoleskriftsprog er meget mere end stavning og smileyer. Hvis man vil undersøge om skoleelevers skriftsprog har ændret sig over årene, er der meget andet end det der er blevet undersøgt i denne afhandling som ville være værd at se på. Man kunne bl.a. undersøge variationer i brug af konjunktioner og sætningsadverbialer, se på elevernes udnyttelse af forfelt og elevernes anvendelse af særlige ord som tilhører danskfagets terminologi og ikke dagligdagens. Alt dette kunne man bruge til at undersøge om eleverne skriver *et godt sprog* (efter først at have lagt til grund hvad et godt sprog er, naturligvis). Med en sammenligning af nyere og ældre skoletekster ville man fx kunne se om der er sket et skred i elevernes sammenblanding af dagligdagssprog og fagsprog. Imidlertid ville denne type undersøgelser ikke have fokus af deres *digitale* litteracitet. Hvor *et korrekt sprog* tager udgangspunkt i en norm udledt af retskrivningsordbogen som skriveprogrammers stavekontroller bygger over, så er *et godt sprog* endnu ikke noget man kan lære fra et program. Kunststykket i denne afhandling har været at balancere mellem alt det der er sprogforandringer generelt, og det som specifikt kan skyldes udviklingen i skriveteknologi.

Ved gennemlæsning af de mange skolestile der danner grundlaget for denne afhandling, er det tydeligt at noget af det eleverne har svært ved, handler om korrekturlæsning og om faste forbindelser – både deres egen korrekturlæsning når de selv skriver, og manglen på

korrekturlæsning af meget af det de læser. Skriveprogrammets stave- og grammatikkontrol er almindeligvis placeret under *gennemse* i gruppen *korrektur* sammen med synonymordbogen og ordoptælling. Stavekontrollen er da også et korrekturredskab, men det er langt fra alle former for korrektur det kan foretage. Dels er der som gennemgået i de forrige afsnit en del bøjningsformer og forvekslinger stavekontrollen ikke fanger, og dels er den ganske enkelt ikke programmeret til at vejlede til godt og klart sprog. Eleverne forveksler benævnelser, præpositioner og adverbier og de sammenblander idiomer. Der kan også være pudsige valg af præpositioner som i Fund 31, Fund 32 og Fund 33. Det kan være faste udtryk som bliver blandet sammen med andre eller brugt om andet end det sædvanlige. Det er der eksempler på i Fund 34, Fund 35 og Fund 36. Alt dette kræver korrekturform som stave- og grammatikkontrol på nuværende tidspunkt ikke kan gøre noget ved.

Fund 31 - Sandra, 1. g, Århus

"På novellen "Et Grundskud" kan man tolke, at Christiane er grisen Sif."

Fund 32 - Emilie, 1. g, Sønderjylland

"Unge nu til dags er for egocentrerede efter denne artikels hensigt."

Fund 33 - Line, 1. g, Sønderjylland

"Den syge kvinde lider så meget under overtro og troen til kristen-dommen, at hun ender med at tage sit eget liv."

Fund 34 - Nikolai, 1. g, Midtjylland (Strunges digt er samfundskritisk – ikke religionskritisk)

"Jeg forstår Michael Strunges "k-o-n-t-r-o-l" som en form for demonstration mod de højere magter og de stramme retningslinjer der er blevet sat."

Fund 35 - Christine, Århus, 3. g

" Den måde Nikolaj bruger hans sproghandlinger og den måde han udtrykker sig på, går ind og slynger Lulu rundt om hans lillefinger."

Fund 36 - Freja, Århus, 1. g

"Hvad betyder noget? Er det fars milliard, eller er det den lille pige på det smalle hjørne, som endnu ikke har oplevet begrebet; "mæthed"?"

Tekstudsnittene i Fund 31 til Fund 36 er mere eller mindre tilsigtet morsomme i deres mere eller mindre ubevidste sammenblanding af idiomer og afvigende ordvalg. Det kunne være relevant i denne sammenhæng at undersøge både kvaliteten af de tekster eleverne læser mest, og mængden af tid de bruger på deres egen korrekturlæsning, samt deres strategier for

korrekturlæsning. Hvis elevernes forståelse af en "færdig tekst" afhænger af dens materiale, er det muligvis relevant at være opmærksom på. *Kladde* er et fænomen som snart ikke længere giver mening for digitale indfødte, og som muligvis skal erstattes af noget andet hvis man også fremover skal kunne skelne mellem redigerbar og færdigredigeret tekst – også selv om det måtte være nok så meningsløst for de digitale indfødte.

7.4 TRÆK FRA MEDIALISERET SKRIFT I TRYKBAR SKRIFT

En typisk 16-årig i dag har med stor sandsynlighed skrevet mange flere ord med medialiseret skrift i sms'er, hashtags, på Facebook, Snapchat, Twitter og Instagram end med trykbar skrift i lange sammenhængende tekster. Altså har de skrevet større mængder tekst som kontekstualiseret, interagerende beskedudveksling end som klassisk, dekontekstualiseret tekst. Det er muligt at det i dag ikke kun gælder de digitalt indfødte; dem som er beskrevet i afsnit [2.3](#) som unge der har haft en barndom med digitale interaktionsmuligheder som mail, sms, chat og sociale medieplatforme – altså unge født i 90'erne og frem. For også voksne som er født længe før de digitalt indfødte, kommunikerer stadig mere gennem medialiseret skrift, og vil muligvis også nå til et punkt hvor de har skrevet flere ord som interaktion end som klassisk, sammenhængende tekst. Et eksempel på dette er to af mine tidligere studiekammerater født i slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne. De skulle afslutte det samme universitetsfag med en bunden skriftlig hjemmeopgave, der skulle skrives over en periode på syv døgn. Da sad derfor i hver deres lejlighed i hver deres bydel og skrev på den samme opgave samtidigt. Hver gang de havde problemer eller spørgsmål, skrev de til hinanden over Messenger og endte med at have en lang skriftlig korrespondance i gang sideløbende med deres opgaveskrivning – den handlede både om den opgave de var i gang med, om at skrive, om ikke at kunne skrive og om alt muligt andet. Da de syv døgn var gået, og de begge havde færdigskrevet og afleveret hver deres eksamensopgave på ca. 3500 ord, faldt det den ene af dem ind at regne ud hvor meget de havde skrevet til hinanden om opgaven undervejs. Han kom frem til at det var mere end det de havde tilsammen havde afleveret i deres to eksamensopgaver. De havde altså skrevet mere medialiseret skrift med hinanden undervejs end de havde skrevet og afleveret af trykbar skrift i forbindelse med deres eksamensopgave. Dertil kom alle de sms'er, MSN-samtaler og andre sociale, skriftlige korrespondancer de havde med andre personer i løbet af den uge. Mængden af medialiseret skrift er enorm, og for mange mennesker må den klart overgå andre former for skrift i kvantitet – på trods af at den medialiserede skrift ofte er fordelt på mange, meget kortfattede ytringer helt ned til enkelte sætninger, ord eller tegn.

Dette afsnit er en række analyser af udprægede træk fra medialiseret skrift som optræder, eller ikke optræder, i elevernes principielt litterære, dekontekstualiserede, isolerede og ikke-interagerende tekster fra skolesammenhænge. Trækkene er beskrevet i afsnit [6.7](#) og tager udgangspunkt i hvad andre undersøgelser er kommet frem til kendetegner medialiseret skrift i modsætning til trykbar skrift, og også hvad der har været af fund i

elevernes tekster som afviger fra normen i trykbar skrift. Altså den norm som er blevet beskrevet i [Kapitel 4](#) om Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningens tekstsyn

7.4.1 Trækket "subjektsellipser"

I det indsamlede korpus er der enkelte eksempler på udeladt subjekt, ingen på udeladt objekt. Der er en beskrivelse af kategorien og hvordan den er opmærket i korpus, i afsnit [6.7.1](#). Listen over alle opmærkede subjektsellipser findes i [Bilag 4a](#). De udeladte subjekter er i dette afsnit markeret med et nedadpegende kile-symbol (▼). Her er et par eksempler på de fundne subjektsellipser:

Fund 37 - Peter, 1. g, Århus, beretning om klassetur

"Som sagt så har jeg ikke meget mad tilbage, en halv pakke rugbrød og noget dåsemad. Vandet er også snart brugt op, ▼ har omkring 2 liter, lunkent vand,

Fund 38 - Christine, 1. g, Århus, beretning om klassetur

"▼ Havde troet at udflugter, sove i telt, lave mad over bål og fællesaktiviteter var et overstået kapitel for mig efter et år på efterskole."

Fund 39 - Christine, 1. g, Århus, beretning om klassetur

"▼ Vil nu være ærlig og sige, at min optimistiske del af turen var godt nok nede i kulkælderen da vi allerede ved vores ankomst skulle gå en herlig lang tid, til Himmelbjerget."

Fundene her er fra elevernes trykbare skrift – altså fra deres lange, sammenhængende tekster som er skrevet som opgavebesvarelse. Alle tre fund er fra det samme klassesæt hvor eleverne som den første korte skriftlige opgave i danskfaget i 1.g, er blevet bedt om at skrive om en klassetur til Himmelbjerget som de netop havde været på. [Fund 38](#) og [Fund 39](#) er fra samme tekst. I alle tre eksempler er det subjektet 'jeg' der er blevet udeladt først i hovedsætninger. Som i Skaftø Jensens eksempler gennemgået i afsnit [6.7.1](#) er de udeladte subjekter redundant information. Hvis man som modtager har et minimum af indsigt i konteksten – i denne sammenhæng at eleverne har fået til opgave at beskrive deres klassetur – så er det selvindlysende at afsenderen er et 'jeg', og at dette 'jeg' er den elev der har skrevet teksten.

I en af de indsamlede stile skriver en elev om det at udelade subjektet. Hun gør det i en litterær artikel om *Nynnes Dagbog*, hvor subjektet 'jeg' netop hyppigt er udeladt.

"Det er sjældent at Nynne skriver "jeg" og det er som om hun lader subjektet være underforstået på en måde "Mødte Djøfs mor i Magasins handskeafdeling." (side 43, linje 21).

Det at man undlader at bruge "jeg", gør teksten mere levende og personlig og virker til at det ren faktisk er en rigtig dagbog, hvor man lige hurtigt smider nogle hurtige sætninger ned."
(Malene, 3. g, Århus, Litterær artikel om Nynnes Dagbog)

Malene påpeger her, korrekt, årsagen til de udeladte subjekter i den analyserede tekst. I dagbogsgenren hvor subjektet er indlysende og ofte identisk med fortælleren i teksten, giver det mening at udelade det. I [Fund 37](#), [Fund 38](#) og [Fund 39](#) skriver eleverne i en genre beslægtet med dagbogen, nemlig personlige beretninger bygget over egne oplevelser. Deres tekster har derfor et naturligt, indbygget subjekt som er dem selv. I en sådan genre er det ikke i samme grad som i dagbogen normen at man udelader subjektet, men det kan sagtens lade sig gøre uden at skabe forvirring, sådan som det også ses i elevernes tekster. I [Fund 38](#) er det udeladte subjekt endda tekstens allerførste ord – om end ikke-eksisterende.

De næste to eksempler har eleverne skrevet i genrer hvor afsenderens identitet ikke på samme måde er indlysende og selvfølgelig.

Fund 40 - Astrid, 1. g, Århus, litterær artikel

"Den unge dame er 2. hovedperson, man hører ikke hendes historie, ser hende kun fra førstnævntes øjne, men uden hende havde der ikke været nogen historie. ♡ Vil sige hun er en rimelig 'flad' person, en type, en typisk flot, ung dame med livet foran sig og et

Fund 41 - Emil, 3. g, Sønderjylland, kronik

"Som appelform bliver etos benyttet, da hun som sig selv, er lærer for CBS (♡ kræver en vis mængde uddannelse) samtidig med at hun selv er kvindelig, og derfor kan hun udtale sig om et emne omkring feminisme, såfremt hun gør sig selv til "eksperten" på området, hun formår at gøre sig selv til ekspert ved at bruge formelt sprog, i form af lange grammatisk korrekte sætninger, som får hende til at fremstå troværdig."

Fund 42 - Freja, 1. g, Århus, essay

"Jeg har altid haft et håb om at udrette noget stort og have indflydelse på samfundet. Denne drøm er jeg ikke ene om – og hvorfor er jeg ikke det? Fordi mennesket gennem årene er blevet magtbevidste. Penge har en større afgørende faktor i ens personlighed, end hvad man umiddelbart ville tro. Jeg er forarget og rystet. ♡ Simpelthen en sørgelig tragedie, vi kun kan takke os selv for."

[Fund 40](#), [Fund 41](#) og [Fund 42](#) er i modsætning til de tre foregående fund fra tekster skrevet inden for de tre gymnasiegenrer –litterær artikel, kronik og essay. I [Fund 40](#) er det udeladte subjekt enten "det" eller "jeg". I [Fund 41](#) er det "det" eller "hvilket" som er udeladt i en parentes. I disse to eksempler kan de udeladte subjekter forvirre læseren en smule. Hvem der er afsenderen, er ikke entydigt, og det er da heller ikke afsender-subjektet der bliver udeladt, men derimod formentlig i begge tilfælde pronomenet "det". I [Fund 42](#) er både subjekt og verbum udeladt – "det er" er det logiske at indsætte i sammenhængen.

Udeladelserne af subjekt følger en vis systematik: Eleverne udelader pronomenet "jeg" i teksttyper hvor afsenderen ikke kan være andre end eleven selv, og pronomenet "det" udelader eleverne i sjældne tilfælde, hvor det af sætningen fremgår som det mest oplagte pronomen.

Der er også en tredje type af udeladte subjekter som optræder uden for den egentlige opgavebesvarelse – altså uden for den trykbare skrift. Der er forekomster af udeladte subjekter i de små beskeder som eleverne skriver til deres lærere først eller sidst i tekstdokumentet. Hvordan eleverne grafisk og visuelt får medialiseret skrift og trykbar skrift til at fungere på samme side bliver gennemgået i afsnit [7.4](#). De følgende to eksempler er sådanne beskeder som elever har skrevet efter selve opgavebesvarelsen:

Fund 43 - Emil, 3. g, Sønderjylland

" ♡ Vil gerne vide om jeg har fået det med, der skal indgå i et essay"

Fund 44 - Marcus, 2. g, Århus

"Hej Juul. Denne opgave var en smule svær for mig at komme igennem, jeg har arbejdet forholdsvis hårdt for at få en nogenlunde kronik sammen. ♡ Ville sætte stor pris på hvis du gav mig en skarp kritik af den, så jeg kan lære af det og gøre det bedre næste gang, jeg var en smule i tvivl i diskussionen og lidt i analysen- ♡ håber du kan komme med noget konstruktiv kritik. Mvh. Marcus."

I begge tilfælde er man når man læser beskederne i elevernes oprindelige Word-dokumenter, ikke i tvivl om at det er beskeder hvor eleven er afsender, og læreren er modtager. Man er heller ikke i tvivl om at eleven går fra trykbar skrift til medialiseret skrift, og man er ikke i tvivl om at det er pronomenet "jeg" der er blevet udeladt. Udeladelserne følger samme logik som i de øvrige fund gennemgået i dette afsnit – nemlig at subjekter kun udelades hvis de er indlysende i den sammenhæng de står i. [Fund 43](#) og [Fund 44](#) vil blive yderligere gennemgået i afsnit [7.4](#) med henblik på forskellen mellem medialiseret skrift og trykbar skrift og elevernes valg i forhold til hvordan de adskiller de to skrifttyper.

Forekomsten af udeladte subjekter i det indsamlede korpus er lav. To af eksemplerne er henholdsvis et citat fra *Nynnes Dagbog* og et tænkt eksempel på facebook-interaktion (se [Bilag 4a](#)), og derfor ikke udtryk for elevteksternes egentlige syntaks. Yderligere er fire af eksemplerne fra elevkommentarer – altså skriftlig interaktion mellem lærer og elev. Her virker det udeladte subjekt som en del af normen, også selvom eleverne skriver til deres lærere og ikke deres jævnaldrende. Der er meget få elevkommentarer i korpusset generelt så eksemplerne tyder på at udeladte subjekter er en del af normen i medialiseret skrift mellem lærer og elev. Præcis som det er på Facebook og andre interaktionsplatforme hvor afsenderen er så tydelig at der ikke kan være tvivl om subjektet.

Eleverne lader ikke til at have problemer med at adskille medialiseret skrift fra trykbar skrift i forhold til udeladte subjekter. At det forholder sig sådan understreges yderligere af at størstedelen af de forekomster af udeladte subjekt der er at finde i korpusset, er fra uformelle genrer som eksempelvis fortællingerne fra en klassetur.

Udeladelsen af subjekter der hvor de kan undværes, er som Skafte Jensen skriver af informationsstrukturel karakter, og logikken bag udeladelserne er de samme som logikken bag udeladelse af navn, dato og sidetal i tekstdokumenterne ([Skafte Jensen, 2015](#)).

7.4.2 Trækket "afsnubning"

Det er bemærkelsesværdigt at der i dette korpus kun er én elev der laver det medialektale træk som af Hougaard er betegnet *afsnubning*. At den pågældende elev ikke skriver i Word, men i OpenDocument³⁴, og generelt har mange stave- og tastefejl, kunne tyde på at eleven enten ikke har stavekontrol eller ikke bruger den. Stavekontrollen gør eleverne opmærksom på mange forsøg på sammentrækninger, og autokorrektoren ændrer automatisk *blir* til *bliver*. Det kan være en del af forklaringen på de få afsnubninger i korpusset. Det er også meget muligt at eleverne ganske enkelt ikke benytter sig af dette træk hverken i medialiseret skrift eller trykbar skrift. I Tina Hougaaards artikel om sprog i nye medier fremgår det at 80 % af 441 adspurgte respondenter i en spørgeskemaundersøgelse angiver at de aldrig bruger afsnubning som forkortelser på Facebook – endnu flere angiver at de aldrig bruger det i sms og e-mail ([Hougaard, 2014, pp. 55-56](#)). Det er altså også i medialiseret skrift et relativt sjældent fænomen i dag. Herefter følger de tre eneste eksempler på afsnubninger i det indsamlede korpus. Alle tre fund er fra samme elev og samme tekst. Afsnubningerne er markeret med en anden farve end den øvrige tekst.

Fund 45 - Maria, 2. g, Midtjylland

"Vi bruger internettet dagligt til at give folk et indtryk af hvem vi er, eller hvem vi vil **ha'** de skal tro vi er."

Fund 46 - Maria, 2. g, Midtjylland

"Jeg vil ikke gå for meget i detaljer om filmen, det er en man bør se, men den **gir** et godt indblik af hvordan jeg tror fremtiden bliver."

Fund 47 - Maria, 2. g, Midtjylland

"Vi bliver ikke i stand til at gøre noget selv. Vi skal **ha'** alt stillet foran os."

Hvis sammentrækningerne skrives uden apostrof, kan de falde sammen med andre ord som det er eksemplet med *gir*, der bl.a. er sammenfaldende med et gammelt ord for at *gå skævt og slingrende*, og som stadig bliver brugt inden for sejlspor, når et skib ufrivilligt afviger sin kurs. Derfor accepteres ordet af stavekontrollen. Elevernes brug af stavekontrol ser ellers ud til at være effektiv til udrydde denne type træk fra *medialiseret skrift*. Det tyder på at eleverne er yderst bevidste om normforskellene i medialiseret skrift og trykbar skrift og derfor meget sjældent forsøger sig med sammentrækningerne når de skriver i skolesammenhæng.

³⁴ OpenDocument er et skriveprogram som frit kan hentes på nettet.

De fleste unge i dag skriver medialiseret skrift på smartphones med skærmtastaturer som det er vist i Figur 12, afsnit [5.2](#). Her er det hurtigere at skrive *tager* end *ta'r*, fordi apostrofen tager tid at finde frem. Desuden vil mobilens autokorrekturfunktion ofte komme med forslag til det ønskede ord inden det er færdigskrevet. På ældre mobiltelefoner derimod, som man havde sidst i 90'erne og først i 00'erne, var der T9-tastatur, og selve skriveprocessen var langsommere og sammentrækninger derfor mere oplagte. Dertil kommer at de fleste i dag har abonnementer med fri sms og taletid til en fast pris. Førhen kostede hver sms penge, og længden på en besked var begrænset til 160 tegn eller lignende. Sammentrækninger kunne dengang spare tid og penge, men for de elever, hvis tekster udgør denne afhandlings analysegrundlag, gør det ikke den store forskel. Den ordknappe skrivestil der også kendetegnede telegrafsproget, og tekster fra tiden før papir kunne masseproduceres, er ikke længere nødvendigt i digital skrift om end antallet af tegn på en række digitale platforme som Twitter og Snapchat bevidst begrænses for at intensivere pointer og budskaber. Facebook og lignende interaktionsplatforme har i dag stavekontrol. I kombination med undersøgelser som Marianne Rathje og Anna Kristiansen har foretaget, der tyder på at unge ikke ønsker at sende beskeder med stavefejl, kan det være medvirkende til at eksempelvis sammentrækninger ikke (længere) sidder i fingrene hos eleverne ([Kristiansen & Rathje, 2014](#)).

7.4.3 Trækket "ikoniske tegn"

Der er fundet tre smileyer i alt i afhandlingens korpus hos to forskellige elever – og ingen hjerteikoner eller andre ikoniske tegn. Der er også fundet smileyer i lærernes kommentarer til eleverne, men de kommer ikke til at indgå i denne sammenhæng.

Fund 48 - Sara, 2. g, Midtjylland (fra essay om facebook)

"Man kan f.eks. skrive "Har lige været ude og gå en tur – ☺ Følte sig lykkelig".

Fund 49 - Anna, 3. g, Sønderjylland

"Hej siri, jeg vil gerne have at du kigger på om jeg har styr på genren ☺"

Fund 50 - Anna, 3. g, Sønderjylland

"Jeg vil gerne vide om, jeg formulere mig godt nok ☺"

[Fund 48](#) er fra et essay om Facebook, hvor eleven kommer med et eksempel på hvad man skriver i det sociale medie. Det er altså elevens eksempel på medialiseret skrift som eleven kommer med i sin trykbare skrift. De to andre fund er fra samme elev, Anna, men i to forskellige tekster. I begge tekster indleder Anna med at skrive en besked til sin lærer hvor hun skriver hvad hun særligt gerne vil have kritik af. Det er dermed medialiseret skrift og ikke trykbar skrift.

Ud over disse tre eksempler bruger en lærer smileyer tre gange i sine kommentarer til en elevs tekst. Lærerkommentarer må også betragtes som medialiseret skrift. Der havde formentlig været flere fund af lærersmileyer, hvis alle stile var indsamlet med kommentarer. Det er også plausibelt at eleverne ligesom Anna anvender smileyer når de skriver til lærere i Lectio. Men i elevernes trykbare skrift er smileyer, hjerteikoner og andre ikoniske tegn altså fuldstændigt fraværende.

Smileyer har så få forekomster i korpusset – ingen i elevernes trykbare skrift – at det er muligt på denne baggrund at konkludere at smileyer og lignende ikoner ikke er et træk fra medialiseret skrift som eleverne tager med sig når de skriver trykbar skrift i skolesammenhæng. Det er på trods af eller måske netop på grund af at dette træk er et af de allermest frekvente i sms, e-mails og på Facebook (se afsnit [6.7.1](#)). Eleverne lader til at være udmærket klar over forskellene, og ikoniske tegn er meget tydelige indikatorer på medialiseret skrift. Dertil kommer at det givetvis hverken er logisk eller meningsfuldt for dem at indsætte smileyer i tekster som ikke er sociale og interagerende.

Udover de smileyer der er gennemgået her, er der fundet tre smileyer i læreres kommentarer til eleverne. Lærernes kommentarer er ikke ellers en del af analysegrundlaget, og de er derfor ikke medtaget.

7.4.4 Trækket "emfase"

Emfase med store bogstaver, optræder 17 gange i elevernes tekster. I modsætning til træk som smileyer og udeladte subjekter findes emfase udtrykt med store bogstaver ikke i elevernes små beskeder til lærerne, men udelukkende i deres opgavebesvarelser. Her er altså et medialekt-træk som i det indsamlede korpus optræder i elevernes trykbare skrift, men ikke i deres medialiserede skrift. Det andet af de to måder at udtrykke emfase på, gentagne udråbs- eller spørgsmålstegn, er fundet i et enkelt tilfælde. Til gengæld er der i enkelte tekster anvendt ganske mange spørgsmåls- og udråbstegn – dog kun et ad gangen.

Eleverne laver primært emfase med store bogstaver på trods af at de ikke lader til at være ubekendte med hvordan man laver skriften i fx citater kursiv eller fed. Det kan man se i [Fund 51](#) hvor en elev, Nina, skriver ordet *meget* med store bogstaver. Hun gør det kort efter et citat som hun har kursiveret. Det er således tydeligt at hun ikke har valgt de store bogstaver fordi hun ikke kender til andre måder at fremhæve skrift.

Fund 51 - Nina, 3. g, Århus

"Citateret *"Nikolaj Hübbe er naturligvis i særdeleshed forarget"* viser at Anne Sophia Hermansen bruger overdivelse til at skabe en sarkastisk tone. Ordet naturligvis får det til at lyde som om, at det er en selvfølge, at Nikolaj Hübbe ville reagere på denne måde, mens ordet i særdeleshed ligger tryk på, at han er **MEGET** forarget. Dette fortæller implicit læseren at Nikolaj Hübbes mening skal opfattes som en dårlig ting."

Alle eksempler på elevernes brug af emfase er meningsfulde og fremstår stilistisk velfungerende – om end de ikke altid er konvention i denne type tekster. Den indre oplæsning

styrkes af emfasemarkøren, hvad end det er store bogstaver, accenttegn eller kursivering. De ord der skrives med stort, er enten i forvejen forstærkere såsom "MEGET", "LYNHURTIGT", "ALT" og "i dén grad", eller det er ordene "SÅ" som optræder to gange, MEN som optræder én gang og "IKKE" som optræder fire gange. Med de store bogstaver bliver det lettere for læseren at finde det rigtige tryk til ordene. I et eksempel er ordet "Ikke" skrevet med stort forbogstav midt i sætningen, og resten af ordet er skrevet med småt. Det kan være en tastefejl, men ordet ligner de andre eksempler på hvordan eleverne bevidst bruger store bogstaver emfatisk, derfor er den medtaget her som emfase og ikke som normbrud i forhold til ortografien. Se alle eksemplerne i deres sammenhæng i [Bilag 4d](#). I [Tabel 6](#) er vist en oversigt over hvilke grafiske virkemidler eleverne bruger til at lave emfase. Som det fremgår, er der blandt den halve million ord i korpuset i alt 17 fund af visuelt udtrykt emfase.

Type af ortografisk emfase	Antal	Ord
Store bogstaver	15	"ALT", "LYNHURTIGT", "MEN", " SÅ", " MEGET", SÅ", Ikke", "IKKE", "IKKE", "IKKE", "DE", "SKAL", "HJÆLP", "SYNG", "JA TAK!"
Gentagne udråbstegn	1	"HJÆLP!!!"
Gentagne spørgsmålstegn	0	
Accenttegn	1	"i dén grad"
Kursiv	0	
Fed	0	
I alt	17	

Tabel 6

Fælles for de elever der bruger store bogstaver som emfasemarkører, er at de bruger dem i tekster som har talenært sprog, og hvor det ortografiske valg af de store bogstaver skaber et lydligt tryk på enkelte ord som dermed forstærker det talenære udtryk.

Fund 52 - Emma, 1. g, Midtjylland (fra litterær artikel om novelle)

"I det store hele, så handler novellen om Maria, som er blevet udsat for vold i sin barndom og nu udsætter sin egen søn for vold. Hun er blevet ung mor, faren til Torben er skredet **og hun bor sikkert i noget, der ligner lort!** Alt dette går i en dårlig ring, igen og igen, fordi det er **SÅ** svært og komme ud af den."

Fund 53 - Alexander, 3. g, Århus

"Der var fra min side ikke den store tvivl om, hvilken fodboldspillers liv jeg ville høre mest om. Hverken Messi eller Ronaldo var spillere, der fangede min opmærksomhed, men da jeg hørte om Zlatans selvbiografi sagde det klik; Sveriges perker som lige nu er en af verdens bedste fodboldspillere? **JA TAK!**"

Fund 54 - Marcus, 3. g, Århus

"Dansk politik er ligesom havregryn uden sukker og pizza uden ost. Det skal simpelthen krydres for at være spændende nok til at æde. I dette tilfælde bliver den danske politik krydret godt og grundigt med intelligent brug af retorikkens ædle kunst. **MEN**- ja, der er et men. Er det så politikken der er kedelig, eller danskerne som hungrer for meget efter spændning? Ja det er det store spørgsmål og der kan ikke rigtig diskuteres et entydigt svar frem til netop dette, der kan dog både argumenteres for og imod."

Det er bemærkelsesværdigt at eleverne så sjældent bruger kursiv til emfase, og at de slet ikke anvender fed skrift, når det ikke ser ud til at kunne skyldes manglende digitale færdigheder – altså manglende kendskab til skriveprogrammets funktioner. De kan sagtens lave skrift kursiv, fed eller understreget, men gør det ikke når formålet er emfase. Eleverne anvender i stedet de helt simple virkemidler som kan findes direkte på tastaturet frem for skriveprogrammets mere avancerede tilbud – ikke fordi de ikke magter skriveprogrammet, men måske af vane fra telefon og tablets hvis tastaturer ikke giver mulighed for fed, kursiv eller understreget, eller måske fordi de synes at store bogstaver bedst fremhæver netop disse betydningsbærende småord.

En anden hyppigt anvendt emfasemarkør i medialiseret skrift er gentagne spørgsmåls- eller udråbstegn. Det er der som nævnt indledende kun fundet et enkelt eksempel på i det indsamlede korpus. Det er vist herunder og er fra en beretning bygget over en klassetur. Tekstens hovedperson, eleven "John", og handlingen i denne tekst er fiktiv og dermed et af de få eksempler på fiktion i det indsamlede korpus.

Fund 55 - Morten, 1. g, Århus (fra beretning om klassetur)

"Lige pludselig sprang en skikkelse frem fra busken. John blev så forskrækket at han faldt baglæns ned på jorden. Skikkelse nærmede sig nu langsomt John. Han skyndte sig på benene og spæned over teltpladsen, med skikkelsen lige i hælene. John skreg i vilden sky **"HJÆLP!!!"**. resten af klassen vågnede nu også, og skyndte sig ud af deres telte, for at se hvad der foregik."

Både de store bogstaver og udråbstegnene er anvendt som direkte tale. Eksemplet er atypisk fordi eleverne ellers ikke får til opgave at skrive fiktion og følgelig heller ikke benytter direkte tale som det ses her. Selvom der kun er dette ene eksempel på mange udråbstegn, så er der ganske mange eksempler på enkeltstående udråbstegn. I nogle af elevernes tekster afslutter et udråbstegn næsten hver sætning. Det kan blive så frekvent at det får tydelig emfatisk virkning, sådan som det ses i [Fund 56](#) fra eleven Natasja.

Fund 56 - Natasja, 2. g, Århus (fra essay om "Midt i en Jazztid")

"Vi tænker næsten ikke på andet, desværre! Da man besluttede at skære i SU'en gik folk amok! Det er helt vildt hvad penge gør ved én, jeg mener Ellen fra historien, ville opgive ægte kærlighed for penge... Det er næsten umuligt at være ung i dag, hvis man ingen penge har! Det er forventet af én at man har det nyeste tøj, elektronik etc.

[...]

Jeg tror faktisk, nu hvor jeg har tænkt over det, at jeg har lært noget af bogen og filmen. Jeg har lært at man skal ikke være alt for "Try Harder", og så tror jeg man skal passe på med at overtænke alt hvad man foretager sig. Det er vigtig at nyde sin ungdom mens man har den, det er skønt ikke at behøve at bekymre sig, det vil jeg gøre når jeg bliver gammel. Men til den tid vil jeg forhåbentlig tænkte tilbage på min ungdom og huske den, som sjov og glade dage! Og uden bekymringer!

Og en sidste ting jeg har lært, man skal måske droppe det der, med at falde for fortvivlede og fortabte fyre, det kommer der nemlig ikke noget godt ud af."

I denne tekst har Natasja valgt at afslutte ni sætninger med udråbstegn og lige så mange med spørgsmålstegn. De åbne spørgsmål er imidlertid typiske for essays, mens de mange udråbstegn i kombination med ordvalg som "*gik folk amok!*", "*Det er helt vildt...*", "*man skal ikke være alt for 'Try Harder'*" og "*man skal måske droppe det der, med at falde for fortvivlede og fortabte fyre*" gør at teksten fremstår i udpræget personlig og talenær stil. Der er dog ikke nødvendigvis tale om medialektale træk. Natasja skriver i denne tekst talesprogsnært, men teksten er ikke interagerende. Der er ikke lagt op til svar fra modtageren. Elevens valg af korte perioder, der ikke nødvendigvis indeholder komplette sætninger tyder snarere på bevidst talesprogsstil end på inddragelse af medialekt-træk hentet fra medialiseret skrift over til elevens trykbare skrift.

I [Fund 57](#) og [Fund 58](#) ses en anden elevs brug af mange udråbstegn. Igen er det snarere et eksempel på valg af en talesprogsnær stil i trykbar skrift end det er inddragelse af træk fra medialiseret skrift. Eksempler fra samme elev viser en lignende stilistisk bevidst brug af kommaer og punktummer til at danne lignende korte, sigende perioder.

Fund 57 - Patrick, 2. g, Århus

"Det er endnu værre i dag, hvor man sågar kan danne en identitet på baggrund af et kommercialiseret produkt. iPhone! Mac! Apple! Nogle folk går så meget op i det, at det er svært at forestille sig hvad der skal ske, når produktet ikke er hot mere."

Fund 58 - Patrick, 2. g, Århus

"Jeg begyndte at spille trommer som 11 årig. Hvorfor trommer og ikke et andet instrument, som for eksempel guitar? Trommerne må bare have passet et eller andet sted ind i mit liv på det tidspunkt. Jeg vidste bare at det skulle være trommer. Ikke bas, ikke guitar, ikke klarinet. Trommer."

Medialektale træk som kan bruges til compensation for den mimik, intonation og volumen man ville have anvendt i tale ved fysisk samtilstedeværelse er virkningsfulde både i medialiseret skrift og i trykbar skrift. Træk som store bogstaver til emfase eller hyppig brug af udråbstegn er ikke nødvendigvis hentet fra den nyere medialiseret skrift ([Shortis, 2007b](#)). En populær forklaring på udråbstegnets oprindelse lyder at de gamle romere skrev "IO" i slutningen af en sætning, når de ville markere et udbrud af glæde. I middelalderen besluttede man at skrive i og o oven på hinanden, for at undgå forveksling med den latinske endelse "-io". Udråbstegnet er på den baggrund nærmest at betragte som en smiley fra antikken og havde samme formål dengang – nemlig at kompensere for den trykbare skrifts manglende fysiske nærvær – at give den ensomme tekst en lille smule gestik, mimik og intonation og dermed en lille smule ansigt.

At eleverne lige såvel kan hente inspiration til deres brug af store bogstaver fra litteraturen som fra deres medialiserede skrift, ses af følgende fund af store bogstaver brugt som emfase fra en gennemgang af en novelle, hvor eleven egentlig blot gengiver forfatterens, Naja Marie Aids, valg af store bogstaver.

Fund 59 - Mathias, 3. g, Midtjylland

"Det virker ikke som om, at Maria har gået særlig længe i skole, da hendes ordforråd virker meget lille. ""Hold op med at SYNG, Torben""(s.83, l. 26). Forfatteren ligger her tryk på ordet **SYNG**, som hun har stillet forkert op i sætningen."

Ligeledes optræder store bogstaver i elevernes stile når de kommer med citater fra digte af Rudolph Broby-Johansen, Michael Strunge og Yahya Hassan som netop er skrevet med store bogstaver.

7.4.5 Trækket "tøveprikker"

Tøveprikker findes i elevernes tekster, og det optræder i deres trykbar skrift. De bruger dem som oftest til at markere åben slutning eller som udeladelse; snarere end som angivelse af tøven. Som brugen af store bogstaver og udråbstegn ses også dette træk hyppigst hos elever som skriver med en stærk personlig stil præget af talenært sprog. De fire følgende fund er typiske for dette.

Fund 60 - Patrick, 1. g, Århus (fra personlig beretning fra klassetur)

"Men hvilken anden grund er der til at tage ude i naturen i mere end 3 timer i streg? Kan en ambulance nå ud til vores lejer, hvis en morder stikker et menneske ned med en kniv? Kan politiet overhovedet nå ud og fange morderen? Hvad hvis morderen dræber politiet? Finder nogen som helst så nogensinde ud af, at der blevet begået mord? Sender de så bare flere politivogne hvis de gør? Det er ikke fordi sandsynligheden er stor overhovedet, men det kunne godt ske. Jeg siger det **bare...**"

Fund 61 - Andreas, 1. g, Sønderjylland (fra litterær artikel)

"Konen indser, at det i sidste ende er rarere at drømme om sin frihed fra sygdommen, end at blive heldbredt ved at påføre en uskyldig ondt. Hvilket formegentligt også er novellen budskab.

Det kan selvfølgelig også være, at det bare er mig der fuldstændig har misforstået **teksten...**"

Fund 62 - Natasja, 2. g, Århus (fra essay om "Midt i en Jazztid")

"Det er helt vildt hvad penge gør ved én, jeg mener Ellen fra historien, ville opgive ægte kærlighed for **penge...** Det er næsten umuligt at være ung i dag, hvis man ingen penge har!"

Fund 63 - Nikolai, 2. g, Midtjylland

"Digtet er for resten skrevet med stort hele vejen i gennem. Det fremhæves jo endnu mere i mine øjne, på en endnu mere vitterlig måde. Den anden mulighed er at Michael er dårlig til at slå 'Caps Lock' **fra..**

I strofe 3 vers 1 og 2 står der "SÅ GIK JEG UD AF SKOLEN, OG HEN PÅ ET KONTOR"
Som om at vi får en overgang til noget helt nyt i digtet, hvordan vi bliver revet med over i et nyt sted i hans liv. Overgangen fra dreng, til en mand. Det er som om at digtet skal følges trin for trin.

Strofe 7 vers 5 og 6 står der "SÅ ARBEJDSGIVERNE KUNNE VÆLGE OG VRAGE, OG GJORDE MEST DET SIDSTE" Jamen altså det lyder som om at han fremhæver over for os hvordan folk vælger den lette løsning i stedet for at sætte sig ned og tænke tingene i gennem en ekstra gang inden hammeren falder.

Strofe 10 vers 6. Den aller absolut sidste linje i teksten står der "L-O-R-T—N-O-K... LORT NOK"

Han vender ordet kontrol til lort nok. Derved vender han også digtet på hovedet. Som om at alt får en anden betydning. Ondt bliver godt, godt bliver **ondt.. osv..**"

Tøveprikker er som Hougaard beskriver hyppige i medialekter ([Hougaard, 2014](#)). Trækket er imidlertid også kendt fra litteraturen, hvor eksempelvis Herman Bang benyttede det til stilistisk at fremhæve pointer. Således bliver Natasjas forfærdelse i [Fund 62](#) over romanfiguren Ellens fravalg af kærligheden til fordel for penge meget tydelig for læseren netop på grund af hendes brug af tøveprikker. Hun skriver netop ikke hvad hun mener, men lader det være op til læseren at lægge betydning i tøveprikkerne. Hvis tøveprikker er et medialekt-træk, så er det et træk hentet fra litteraturen. Enkelte elever laver to punktummer som tøveprikker – en af dem gør det gentagne gange i samme tekst som det ses i Fund 63.

7.4.6 Trækket "Minuskler for majuskler"

Proprier og sætningens første ord bliver af nogle elever ikke markeret med stort begyndelsesbogstav. Det er sjældent forstyrrende i medialiseret skrift, hvor sætningerne ofte er korte og fåtallige, og hvor de navne der optræder er bekendte for afsenderen såvel som for modtageren. I elevernes tekster er der adskillige eksempler på proprier der skulle have været med stort begyndelsesbogstav efter retskrivningsnormen, men som eleverne skriver med småt. Der er også enkelte eksempler på lille begyndelsesbogstav efter punktum, men de er

meget fåtallige – formentlig fordi skriveprogrammets autokorrektur automatisk laver små bogstaver efter et punktum om til store (medmindre der er tale om et punktum der afslutter en normmæssigt korrekt forkortelse såsom *f.eks.* og *pga.*). Dette træk fra medialiseret skrift er nært beslægtet med ortografiske afvigelser som dem beskrevet i 6.7.1, og det er ikke til at vide med sikkerhed hvorvidt eleverne blander medialiseret skrift og trykbar skrift, eller om de blot bevidst eller ubevidst afviger i forhold til retskrivningsnormen.

I de kommentarer og beskeder mellem lærer og elev, der er i korpus er, der ikke eksempler på at eleverne begynder sætninger med småt. Det ville også kræve at eleverne aktivt gik ind og forhindrede autokorrektur-funktionen i at gøre bogstaverne store. Denne autokorrektur-funktion findes ikke i alle netinteraktionsmedier, men fungerer eksempelvis på visse smartphones. Netinteraktion går ofte meget stærkt og at bruge tid på at gøre små bogstaver store eller store små, vil som oftest virke unødigt og overflødigt. Mængden af denne type normafvigelser er imidlertid ikke overvældende i elevernes tekster. Som ved de andre træk fra medialiseret skrift lader eleverne til at være meget opmærksomme på forskellene og måske også mere omhyggelige med retskrivningsnormerne i deres skoletekster.

At eleverne i medialiseret skrift ikke har brug for at skelne mellem store og små bogstaver, navne og ikke-navne, sætningens første ord og alle sætningens andre ord, betyder ikke at de overfører det til deres skoletekster. Sætningens første ord er så godt som altid skrevet med stort. Her spiller autokorrekturen utvivlsomt også en stor rolle. Langt de fleste personnavne får eleverne også skrevet med stort som det ses først i [Fund 64](#).

Fund 64 - Emilie, Sønderjylland, 1. g

“ **Sven Mørch** nævner også, at nogle unge bliver let påvirket af tv-programmer. Hvilket jeg også selv synes, er et problem, der så mange programmer med unge mennesker der drikker sig selv fra hvid og sans, fx **paradise hotel**, **sommer** i **sunny beach**, **kongerne** af **Marienlyst**, og **kongerne** af **Rømø** osv.

Dog er der gentagne eksempler på, at når et proprium ikke er et person- eller stednavn, men som i [Fund 64](#) titler på tv-serier eller lignende, så er der større tendens til at eleverne udelukkende skriver med små bogstaver. Der er ikke nødvendigvis tale om et træk fra medialiseret skrift når *Paradise Hotel* skrives med småt. Det er meget muligt at eleven ikke er klar over at der her er tale om proprier som efter retskrivningsnormen skrives med stort. Det er dog også muligt at netop navnene på reality-serier er noget eleven ofte interagerer med jævnaldrende om i uformelle sammenhænge, og at hun derfor er vant til at se det skrevet med småt. De to stednavne Marienlyst og Rømø er skrevet med stort, hvilket kan skyldes at den danske stavekontrol kender disse to stednavne og derfor har gjort eleven opmærksom på at det er proprier.

Fund 65 – Anna, Sønderjylland, 2. g

”Hej **siri**, jeg vil gerne have at du kigger på om jeg har styr på genren ☺”

I [Fund 65](#) skriver en elev en kort besked til sin lærer med træk fra medialiseret skrift hvor alt er skrevet med småt undtagen det første bogstav som skriveprogrammets autokorrektur automatisk gør stort – således er også lærerens navn skrevet småt.

7.4.7 Et måske ubeskrevet træk ”symbol for ord”

I opmærkningen af det indsamlede korpus er der også fundet et enkelt fænomen der kunne være træk fra medialiseret skrift overført til trykbar skrift, men som ikke er et træk beskrevet i de undersøgelser der ellers er blevet refereret til. Der er derfor her en præsentation og gennemgang af trækket og de to fund i korpuset. Trækket er svært definitivt at klassificere som træk fra medialiseret skrift.

Der er to eksempler i hele korpuset på elever som bruger symboler i stedet for ord. I det første eksempel bruger eleven Rasmus en pil som kan læses som *hvilket fører til* eller *hvilket medfører*. Pilen er i [Fund 66](#) markeret med en anden skriftfarve end den øvrige tekst.

Fund 66 - Rasmus, 1. g, Midtjylland

”Men frustrationerne over at lille Torben (blot et barn) ikke udfylder ’savnet’ af Bjerget, får hende til at blive frustreret, og hun bliver derfor aggressiv → Prygl til Torben.”

Pilen er logisk og let forståelig i sammenhængen. Rasmus er muligvis snarere påvirket fra det skriftsprog han har lært i matematikundervisningen (han har studieretningen matematik-fysik-kemi), end fra det skriftsprog han og hans jævnaldrende benytter på sociale medier.

En lignende brug af et symbol fra matematikken kommer eleven Emilie med i Fund 67. Her sætter hun lighedstegn (=) i stedet for at skrive ordet *lig*.

Fund 67 - Emilie, 2. g, Sønderjylland

”Man lærte først Simon Kvamm at kende bag Drengene fra Angora og derefter blev han forsanger i bandet Nephew, som skabte en del forvirring, da man havde svært ved at sætte de to personer = med hinanden for man skulle pludselig høre Simon Kvamms sange, hvor det nødvendigvis ikke var med et ironisk budskab, derfor mener Sørine Godtfredsen at det vil tage ham længere tid at blive fri fra den ironiske side, og at han på længere sigt kan blive sin generations talsmand.”

Logikken bag begge elevers brug af symboler ligner brugen af hjerte-ikon i en sætning som ”Jeg ♥ dig”. I Hougaards terminologi må brugen af lighedstegn og pile være en økonomiseringsstrategi på morfo-ortografisk niveau ([Hougaard, 2014](#)) og ikke en kompensationsstrategi som *ikoniske tegn*. Disse to fund alene er ikke nok til at jeg her vil komme med en længere beskrivelse af fænomenet, men jeg vil pointere at de er fundet og kunne ses som endnu et træk fra medialiseret skrift.

7.5 DET MUNDTLIGE OG DET SKRIFTLIGE RUM PÅ SAMME SIDE

Dette afsnit fokuserer på de tekster hvor eleverne bevidst både har medialiseret skrift og trykbar skrift på samme side, i samme dokument – typisk tydeligt opdelt med simple grafiske midler. Der er først, i afsnit [7.5.1](#), to eksempler på elever der skriver længere beskeder til deres lærer i deres Word-dokumenter, og en gennemgang af hvad der kendetegner disse beskeder sammenlignet med den øvrige tekst i deres opgavebesvarelse. Derefter er der i afsnit [7.5.2](#) eksempler på hvordan lærere og elever kan interagere om teksten ved at skrive kommentarer i teksten, ved siden af teksten og under teksten. I afsnit [7.5.3](#) er der eksempler på hvordan eleverne grafisk og visuelt adskiller medialiseret skrift og trykbar skrift med mere eller mindre tydelige *skillerter*. Der er desuden en gennemgang af hvordan eleverne skifter medialekt på trods af at al skriften er skrevet i samme medie.

7.5.1 Beskeder til læreren

Måske ikke overraskende, men dog overraskende markant, så skifter elever sproglig stil alt efter om det er medialiseret skrift eller trykbar skrift. Mere overraskende er det at eleverne problemfrit kan have begge former for skrift i samme dokument. Grunden til at der optræder medialiseret skrift i stilene, er at eleverne enten på eget initiativ eller tilskyndet af lærerne udtrykker ønsker om kritik på dele af tekstskrivningen som de har haft særligt svært ved, eller de beskriver problemer de har haft med opgavebesvarelsen under skrivningen. Meget ofte vil kommentarer som disse stå i det lectio-modul hvor eleven afleverer stilen, og hvor det er muligt at knytte en besked til som lærerne kan læse og om nødvendigt besvare. I det indsamlede data er disse beskedudvekslinger mellem elev og lærer ikke indsamlet, men udelukkende de tekster og den interaktion der finder sted i selve tekstdokumentet – i elevens Word-dokument. Her er der udelukkende fokus på skriften i tekstdokumenterne som altså i enkelte tilfælde indeholder både medialiseret skrift og trykbar skrift.

Fund 68 - Victor, 2. g, Storkøbenhavn (skærmdump fra nederst på tekstens sidste side)

Yahya Hassan tvivler faktisk også på hans egen eksistens, eller generelt palæstinenserne, det viser han også klart tegn på i digtet. Man kan tydeligt se at Yahya Hassan leder efter svar, for han er meget forvirret, eller det var hans barndom. Han skriver "I SKOLEN MÅ VI IKKE TALE ARABISK, DER HJEMME MÅ VI IKKE TALE DANSK" der kan man tydeligt se at han er forvirret og egentlig ikke forstår hvorfor han ikke må dette.

Hej Stine

Jeg har ikke så godt styr på denne opgave, og jeg kan ikke helt få skrevet mere da det ikke er en helt igennem digtanalyse du vil have. Digte er ikke min stærke side, jeg har prøvet, men kan ikke helt komme frem til det jeg gerne vil, så derfor håber jeg at du kan give lidt feedback på hvad det er jeg gør forkert i denne opgave, og hvor det er jeg skal have fokus, så jeg kan yde mere til næste digt aflevering, hvis nu der kommer en. Tak på forhånd

Fund 69 - Marcus, 2. g, Århus (skærmdump fra tekstens sidste side. Den øvrige tekst er skrevet med sort skriftfarve og slutter nederst på den foregående side)

Marcus 2.es

2. Helge Kragh: Naturvidenskab og værdier

06-03-2014


Hej Juul. Denne opgave var en smule svær for mig at komme igennem, jeg har arbejdet forholdsvis hårdt for at få en nogenlunde kronik sammen. Ville sætte stor pris på hvis du gav mig en skarp kritik af den, så jeg kan lære af det og gøre det bedre næste gang, jeg var en smule i tvivl i diskussionen og lidt i analysen- håber du kan komme med noget konstruktiv kritik. ~~Myh~~. Marcus.

[Fund 68](#) og [Fund 69](#) har mange ligheder på trods af at de er skrevet af to forskellige elever fra to forskellige dele af landet. Begge elever har sidst i Word-dokumentet efter et par tomme linjer skrevet en besked til læreren hvor de, som det fremgår, beskriver de problemer de har haft med henholdsvis digtanalyse og kronikgenren og beder så læreren om "lidt feedback" for Victors vedkommende og "en skarp kritik" for Marcus', så de kan forbedre sig til næste gang. Begge elever formulerer sig høfligt og overvejende formelt. I Victors tilfælde fremstår han endda mere velformuleret i sin besked til læreren end i sin øvrige tekst. De to beskeder adskiller sig dog fra hinanden blandt andet ved at Marcus i sin besked til læreren udelader subjektet to steder i beskeden, som gennemgået i afsnit [7.4.1](#), [Fund 44](#). Udeladelsen er ikke meningsforstyrrende, men fungerer uproblematisk sådan som det ofte ses i medialiseret skrift. Victor udelader et punktum efter den sidste sætning, hvilket kan være en forglemmelse, men også kan være et træk fra medialiseret skrift. Teksten stopper tydeligt nok der, og i medialiseret skrift ville der ikke være behov for med et punktum at angive pause eller overgang til ny sætning.

Skiftene mellem medialiseret skrift og trykbar skrift, lader til at være noget eleverne kan benytte alt efter hvad der passer bedst i situationen. Det kan også være et udtryk for et personligt valg. Victor lader til at have fundet det passende med subjekter både i sin tekst og i beskeden til læreren, mens Markus har fundet det passende med subjekter i teksten og udeladelse af dem i beskeden til læreren. Samme forskel i elevernes valg gør sig gældende i en række stile fra en klasse i Sønderjylland. Her har læreren øjensynligt bedt eleverne skrive til hende hvad de særligt ønsker at få feedback på og en mindre gruppe af eleverne har benyttet sig af tilbuddet (se afsnit [7.4.3](#)).

7.5.2 Interaktion henover teksten

At eleverne ikke bruger medialiseret skrift direkte i teksterne betyder ikke at de slet ikke bruger det i skolesammenhæng. Så snart lærer og elev interagerer med hinanden kommer medialiseret skrift i brug som i eksemplet fra [Fund 70](#) hvor eleven Sara skal genaflevere en tekst og både hun og hendes lærer har kommentarer til teksten sat inde i, ved siden af eller under den egentlige tekst.

Kierkegaard eller Netto	
<p>Flere censorer mente at de mange besvarelser udgjorde en konkret dokumentation for gymnasieelevernes vurdering af deres gymnasieforløb. Derfor besluttede Undervisningsministeriet at sætte gang i et forskningsprojekt. Da resultatet blev fremlagt manglede kronikøren, Lone Nørgaard, at nogen tog til genmæle.¹</p> <p>Ved studentereksamen i 1997 havde eleverne mulighed for at skrive om deres egen gymnasietid i den danske stil. Udgangspunktet var at diskutere ligheder og forskelle mellem Stefan Zweigs generation, cirka 100 år tidligere og deres egen. De mange besvarelser der blev afleveret viste at de danske gymnasieelever var meget utilfredse.</p> <p>Lone Nørgaard som har skrevet <u>denne</u> <u>den udliveredede</u> kronik, argumenterer til gengæld for at det er eleverne der er dovne og forældrene har været for eftergivende.</p> <p>Eleverne påstår at de kun er modtagere eller tilskurere. Lone Nørgaard har forståelse for at eleverne opfatter undervisningen på den måde, da de i hele deres institutionaliserede tilværelser har været vant til at alt skulle have en form for underholdning. Så hun bebrejder de voksne – også forældrene – at de ikke har stillet krav til børnene.</p> <p>Til elevernes kritik af at timerne er kedelige, svarer Lone Nørgaard at tilegnelse af basisviden oftest er surt slid. Envidere siger hun at selvom folkeskolen har været en lind strøm af eftergivenhed og ingen hjemmearbejde, så er gymnasiet det ikke medmindre (at) studentereksamen devalueres til den realeksamen den næsten er blevet til. Grunden til det sidste mener hun er en for stor optagelsesprocent der påvirker niveauet negativt.</p> <p>I en stor del af kronikken fortæller Lone Nørgaard hvor hårdt et liv kan være uden uddannelse, og hvor lidt de unge sætter pris på hvilke muligheder de har, sammenlignet med U-landene.</p> <p>Hendes kritik går altså både på de unge, de voksne og samfundet hvis værdigrundlag også er faldet.</p> <p>Jeg selv er både for og imod hendes argumenter. Hendes mening om at vi unge ikke værdsætter de muligheder vi har, er jeg stærkt enig med hende i. Det skyldes vel at vi er vokset² op i et velfærds</p>	<p> Margrethe Den udliveredede</p> <p> Margrethe Manglende sammenhæng</p>

¹ Dette afsnit er overflødigt, eller det skal i hvert fald ombyttes med afsnittet lige før. (Er flyttet øverst. Sara.)

² op

Her bruger læreren rød og grøn tekstfarve til rettelser – måske inspireret af stavekontrollens røde understregninger ved stavefejl og grønne understregninger ved grammatikfejl. Derudover bruger læreren også kommentarer i margenen og kommentarer i fodnoter samt understregning af et større afsnit som hun omtaler i en af fodnoterne. I den første af de to fodnoter har læreren skrevet *"Dette afsnit er overflødigt, eller det skal i hvert fald ombyttes med afsnittet før"*. Til det svarer eleven i en parentes (*Er flyttet øverst. Sara.*). Hermed skaber både læreren og eleven plads i teksten til at interagere om teksten. Læreren benytter tre forskellige funktioner med kommentarer i margenen, ændret farve og fodnoter til at adskille interaktionen fra teksten. Eleven benytter sig af en parentes til at adskille sin ytring fra lærerens. Hun udelader subjektet i sætningen for det fremgår af konteksten. Til gengæld skriver hun sit navn efter så afsenderforholdet bliver tydeligt.

Det er ikke kun lærerne der har behov for at lave denne adskillelse af medialiseret skrift og trykbar skrift. Eleverne gør det effektivt og funktionelt med simple grafiske og tekstuelle ressourcer såsom parenteser, rød skrift, linjeskift eller blot mellemrum. Eleverne opfatter tydeligvis at en eller anden form for adskillelse er nødvendig når de skifter mellem interagerende skrift og mere monologisk skrift. De finder derfor som oftest løsninger som gør

det let for læseren, typisk deres lærer, hurtigt at orientere sig i forhold til om en ytring er en del af opgavebesvarelsen og dermed en dekontekstualiseret tekst, eller om den er en del skolekonteksten og dermed en kontekstualiseret tekst med interaktion mellem lærer og elev.

Fund 71 - Markus, Århus, 2. g (skærmdumpet gengiver elevens eget valg af skriftfarve)

Eftersom at vi udbygger så meget af vores viden på naturvidenskaben har videnskaben et kæmpe ansvar for at levere relevant og deskriptiv viden til verdenen. Hvis den viden vi får fra videnskaben er præget af penge, magt og værdier, er det så overhovedet viden vi kan bruge til noget? Hvis man tager udgangspunkt i Helge Kraghs tekst, bør den viden videnskabsmændene levere være totalt værdineutral. Selvom Kragh fastslår at det burde være sådan, gør han også læseren opmærksom på, at det næsten er en umulig tilstræbelse (er dette overhovedet et ord?) da vi lever i et samfund styret af penge og magt. Når man snakker om naturvidenskabens ansvar er der mange ting man bør have i baghovedet. Den viden vi får som borgerer vil eksempelvis altid være præget af dens aktualitet.

I [Fund 71](#) stiller eleven Markus sin lærer et spørgsmål i en parentes. Han har valgt rød skrift for at skille den interagerende skrift fra den øvrige opgavebesvarelse. Det er et spørgsmål direkte til læreren, og ikke til den intenderede læser netop fordi skriften er gjort rød sådan som det er almindeligt at lærere gør til deres elever. Måske en arv fra dengang lærere rettede elevernes håndskrevne tekster med en rød kuglepen, måske fordi rød er den farve der tydeligst kan markere adskillelse fra den øvrige tekst. Spørgsmålet Markus stiller, er foranlediget af ordet "tilstræbelse" der som det eneste ord i hele elevens tekst er opmærket af stavekontrollen, sådan som det også ses af Fund 71. Markus spørger om "tilstræbelse" overhovedet er et ord. Svaret er ikke helt ligetil, for "tilstræbelse" fungerer udmærket og forståeligt som et ord i konteksten. Det kan skrives og udtales som et ord, og det har en ordstamme og et suffiks der fungerer sammen i mange danske ord, men ordet er ikke at finde hverken i ordbøger eller som det fremgår af skærmdumpet, på stavekontrollens ordliste. Det er stavekontrollens manglende genkendelse og godkendelse af "tilstræbelse" der får eleven til at spørge. Som det fremgår af afsnit [7.3](#), lader eleverne til at være autoritetstro når det gælder stavekontrollens vejledninger. Markus må med sin tekst helt uden andre understregede ord også have været meget opmærksom på stavekontrollen, men altså ikke mere end at han spørger sin lærer om ordet findes. Dette ene eksempel illustrerer den dobbelte kontekst som eleverne er underlagt når de på samme tid er elever og skribenter som både skal præstere danskfagligt og debattere samfundet i én og samme tekst. Det er et eksempel på en elev der er så bevidst om forskellen på den faktiske læser og den intenderede læser at han skriver til den første med rød skrift og til den anden med sort.

Fund 69 der blev gennemgået i forrige afsnit, er skrevet af samme elev i samme tekst som en besked til læreren – også med rød skrift. Som gennemgået der, skifter Markus ikke blot skriftfarve men skifter også til sætningskonstruktioner der minder mere om medialiseret skrift end trykbar skrift. Dette skift, både visuelt og sprogligt, bliver beskrevet i næste afsnit.

7.5.3 Skillerter og adskillelse af medialektter

Når man skriver medialiseret skrift og trykbar skrift, så fremgår det almindeligvis klart af konteksten hvad der er hvad. Det fremgår af mediet som Stig Hjarvard påpeger og lægger til grund for sin definition af medialektter ([Hjarvard, 2008](#)). Oftest er mediet designet til formålet. Således er medialiseret skrift i sms'er designet til at blive vist i små talebobler, mens trykbar skrift i bøger fylder store firkantede papirflader ud med sort tekst. Men eleverne har i deres Word-dokumenter kun én samlet flade at gøre godt med. Så når de skriver deres skolestile med trykbar skrift og ønsker at tilføje en besked til læreren med medialiseret skrift, må de selv finde på en løsning. Der er ingen hjælp i mediets layout – ingen lille tekstboks som kan udfyldes, og som så af mediet placeres i sin rette kontekst – sådan som facebook, sms'er og snapchat gør det for deres brugere. I princippet kan man i Word-programmet sagtens indsætte tekst i en taleboble, men ingen elever har valgt denne noget omstændelige løsning. Tværtimod er deres strategier til at skille medialiseret skrift fra trykbar skrift ganske simple. Fund 72, Fund 73, Fund 74 og Fund 75 viser forskellige måder hvorpå eleverne tydeligt visuelt over for deres læser markerer overgangen mellem medialiseret og trykbar skrift.

Line Hansen
Sønderjysk Gymnasium
2.g

05-09-14
Dansk essay
Siri Jensen

Virkelighed og subjektivitet

Jeg vil gerne have min stil rettet med fokus på, om jeg har udfyldt genrekravene for et essay.

Hvad er virkeligheden? Gennem hele den menneskelige historie har netop dette spørgsmål skabt stor forundring. Denne evige søgen har bevirket, at fortolkningerne er mange - måske endda lige så mange, som der er mennesker? I hvert fald er objektivitet en sjælden og næsten umulig egenskab i en verden i dag, hvor individet og subjektiviteten er så dominerende.

Ifølge kristendommen skabte Gud det første menneske af jord og indblæste sin ånd i det, hvorefter mennesket blev levende. Mennesket blev kaldt Adam, og af Adams ribben skabte Gud nu Eva og placerede dem sammen i Edens have. Denne skabelsesberetning kommer dog

Anne Petersen
Sønderjysk Gymnasium. 3.g

Dansk: Virkelighed og subjektivitet

01.09.2014

Hej Siri

Jeg har udfordret essayet og min måde at gribe det an på, så jeg er specielt interesseret i, at få feedback på min fremstilling og hvorvidt den opfylder genrekravene.

Virkelighed og subjektivitet

1552 ord fordelt på 4 sider er, hvad der danner rammerne for det essay, som du har valgt at bruge tid på at forholde dig til. Det vil tage dig omkring 15 minutter at læse det – 20, hvis du for alvor giver dig hen til det. Jeg som afsender vil bygge en etos op og gradvist, som du får indtaget ordene, vil du danne dig en forestilling af mig, som værende pålidelig, kritisk og ikke mindst troværdig. Du vil blive revet med på en opdagelse, hvor jeg som afsender allerede har planlagt endestationen. Du

Sønderjysk Gymnasium – 3. g – Dansk aflevering – Lærer: Siri Jensen – dato: 3/11-14

To verdner

Jeg vil gerne vide om, jeg formulere mig godt nok ☺

Det kan være svært at leve et liv med sygdom og helt uden livsglæde, men at være skyld i, at en anden føler denne smerte er ubærlig.

Novellen "To verdner" som er skrevet af J.P. Jacobsen i 1879 er kronologisk opbygget og indeholder ekstremt mange biord og tillægsord, hvilket gør at teksten bliver meget detaljeret og beskrivende og derigennem inddrager læseren så godt som muligt. Nogle af disse tillægsord og

Hvad kan vi så konkludere?

Den avis, eller de nyheder vi nu engang ser og læser, de er objektivt fortalt, men stadig subjektive under overfladen, og i de processer journalisten bruger til at skrive artiklen. Journalisten skal bruge sin subjektivitet til at se om han eventuelt kunne have tolket historien forkert, men også når han skal vælge hvilke dele af historien der skal indgå i den historie der skal fortælles, for ikke at fylde den op med tvetydigt indhold. Derfor ved vi nu at subjektivitet er en nødvendighed for at skabe den virkelighed som vi alle sammen lever i.

Vil gerne vide om jeg har fået det med, der skal indgå i et essay

Strategien som eleven Line bruger i Fund 72, er at gøre teksten både rød og kursiv, hvilket tydeligt markerer en skelnen mellem de to forskellige slags skrift i tekstdokumentet – medialiseret skrift og trykbar skrift. Det er især nødvendigt fordi hendes besked til læreren står efter titlen og altså principielt inde i den trykbare skrift som selve opgavebesvarelsen består af. Strategien med rød skrift sås også hos eleven Marcus, [Fund 71](#), i forrige afsnit, og lærere har været berømte og berygtede netop for den røde kuglepen før skriften blev digital.

Eleven Anne har i Fund 73 sat beskeden til læreren over titlen og i øvrigt indledt med et "Hej Siri" (lærerens navn). Derved indikerer hun tydeligt at der er tale om en form for interaktion. Eleven Anna i Fund 74 har indsat en linje mellem sin medialiserede skrift og sin trykbare skrift, og eleven Emil i Fund 75 har efter sin trykbare skrift trykket *enter* ni gange og derved skabt en mellemrum der tydeligt indikerer at hans medialiserede skrift skal læses og forstås adskilt fra hans trykbare skrift. I afsnit [7.5.1](#) med de to eksempler på længere beskeder til læreren ses de samme strategier. Marcus bruger således rød skrift og lidt mellemrum, mens Victor bruger lidt ekstra mellemrum. Begge har de en indledning og en afslutning til deres medialiserede skrift i form af "Hej" efterfulgt af lærerens navn og henholdsvis et "På forhånd tak" og "mvh".

Disse visuelle strategier – rød eller kursiveret skrift, linjeskift og mellemrum – fungerer som simple og effektive adskillelser mellem medialiseret skrift og trykbar skrift, når man som i et Word-dokument kun har en stor hvid flade at skrive på. Som betegnelse vil jeg anvende *skillerter* hentet fra de plastiktrefkanter som man ved kassebåndet i supermarkeder bruger til at adskille den ene kundes varer fra den andens. I supermarkederne er der ganske vist tale om adskillelse af forskellige personers ensartede genstande, mens der for tekst-skillerters vedkommende er tale om samme personers forskelligartede skrifttyper.

Skillerter i tekstsammenhæng er således en hvilken som helst visuel, ofte grafisk minimal, adskillelse af to typer tekst på samme tekstflade ved brug af eksempelvis forskellige farver, skrifttyper, linjer, mellemrum og genremarkører.

Som gennemgået i afsnit [7.4](#) om træk fra medialiseret skrift i elevernes trykbare skrift, så er det i beskeder til lærerne som dem Markus, Line, Anne, Anna og Emil har skrevet, at man finder de skriftsprogstræk der ligner interaktion fra sociale medier. Det er i beskederne at eleverne ligesom Anna benytter smileyer, og i beskederne at de ligesom Markus og Emil udelader subjektet i sætningen der hvor det kan lade sig gøre uden at være meningsforstyrrende. Det er altså ikke kun de grafiske og visuelle skillerter der adskiller beskederne til lærerne og den egentlige opgavetekst. At eleverne skifter medialekt er ikke overraskende, men at de gør det inden for samme medie, og at de gør det så problemfrit er markant.

At medialekter er medieafhængige ligger i navnet, men elevernes beskeder til lærerne skrevet i Word før eller efter deres egentlige opgavebesvarelestekster viser at mediet, i hvert fald for disse elever, er mindre vigtigt end situationen – og at et medie som Word som egentligt bare er et blankt ark digitalt papir, sagtens kan deles op til forskellige situationer. Et

tomt Word-dokument er tilsyneladende et medialekt-neutralt medie, og kan derfor indeholde forskellige medialekter. Word er skabt ud fra en papirtankegang, og derfor bliver eleverne også præget til at tænke som man gør når man skriver på papir – selvom alt hvad de skriver er digitalt. På trods af det kan eleverne på samme digitale skriveflade veksle mellem medialiseret og trykbar skrift på en måde så det er meningsfuldt og gennemskueligt for modtageren.

7.6 ANALYSERNES RESULTATER

Dette afsnit opsummerer kort afhandlingens resultater fra [Kapitel 4](#), [5](#) og [7](#). I det efterfølgende [Kapitel 8](#) bliver resultaterne diskuteret.

I [Kapitel 4](#) er det med gennemgangen af Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen vist at genrerne, tekstsynet og tekstforståelsen som gymnasieeleverne skoles og eksamineres i, er præget af papirtankegang. Elevernes tekster skal fungere på papir og derfor ligne de tekster man skrev før skærme indtog skolegang og ungdomsliv. Der er således en modsætning mellem de helt igennem digitale indfødte og deres ligeså digitale skolegang beskrevet i [Kapitel 2](#), og så den papirtænkte tekst de forventes at kunne skrive i gymnasiet.

I [Kapitel 5](#) bliver skriveprogrammet og elevernes tekstforsendelse gennemgået. Skrivning, aflevering og tilbageaflevering er en fuldt digitaliseret proces. Men selvom skriveprogrammet er digitalt, så er det designet som et middel til at fremstille tekster på papir.

At skriveprogrammet efterligner papirtekster ses i elevernes valg i forhold til om de indsætter sidetal, navn og dato i deres tekster, som er analyseret i afsnit [7.1](#). Teksterne bliver aldrig printet, og som vist i [Kapitel 5](#) er informationer som dato og sidetal principielt unødvendige at have indsat i selve skrivefladen, fx i sidehoved eller sidefod, fordi de fremgår af skriveprogrammets ydre ramme. Alligevel indsætter omkring halvdelen af eleverne de to informationer, mens firefemtedele indsætter deres navn. Det skriveprogram eleverne arbejder i, er skabt som en hybrid mellem skærm og papir, så de tekster eleverne skriver, bliver også hybrider mellem skærm- og papirtekster.

I afsnit [7.1](#) er elevernes referencer til henholdsvis digitale og trykte kilder analyseret. Det fremgår meget klart at de digitale kilder er overrepræsenterede for de er tæt på at være enerådende i elevernes tekster. Selvom skriveprogrammet på mange måder er digitaliseret papir, så viser elevernes valg af næsten udelukkende digitale referencer med al tydelighed at de tænker, læser og skriver digitalt. Deres referencer er digitale fordi deres hverdag er det. Tekster er for dem tekster som er tilgængelige på nettet. Endelig er der i afsnit [7.1](#) også en gennemgang af elevernes referencer i teksten til deres egen hverdag, til skolen og til fornavne. Referencer som for udenforstående læsere kan være svære eller ligefrem umulige at identificere. Særligt elevernes indforståede brug af fornavne tegner et billede af elever som er præget af en nærhedslogik. En nærhed som ikke nødvendigvis kommer fra en opvækst som

digital indfødt, men som utvivlsomt styrkes af at vokse op i verden, hvor ingen tekst er mere end et klik væk.

Afsnittene [7.2](#) og [7.3](#) er analyser af elevernes digitale litteracitet med fokus på layout, tastaturfunktioner, stavekontrol og autokorrektur. Her bliver der tegnet et billede af elever som udnytter en meget lille del af skriveprogrammets funktioner, og endda enkelte elever som ikke behersker de mest basale taster og genvejstaster. Elevernes digitale færdigheder og deres digitale litteracitet lever overvejende op til de forventninger der stilles i Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen, men er præget af minimalt kendskab til skriveprogrammer. Afhandlingen viser at de digitale indfødte ikke er fødte skriveprogramsbrugere. De er eller opfatter sig som autodidakte. Det er et resultat der ligger i tråd med ICILS-rapportens resultater. I forhold til stavekontrol og autokorrektur er elevernes tekster tydeligt præget af hvad disse programmer kan og ikke kan. Eleverne udviser en vis beherskelse af stavekontrollen og autokorrekturen, og relativt få elever får fremprovokede fejl på grund af programmerne. Fordelingen af forskellige typer stavfejl afspejler imidlertid tydeligt hvilke typer fejl en stavekontrol kan finde.

Afsnit [7.4](#) og [7.5](#) er analyser af hvorvidt og hvordan eleverne skelner mellem at skrive beskeder og at skrive opgavebesvarelser, når de skriver begge dele i ét dokument. Afhandlingens resultater viser her tydeligt at eleverne sagtens kan skelne, og at de er gode til at skrive så det skrevne passer til situationen. De skriver ikke sms-sprog i deres skolestile – i hvert ikke når man måler på tydelige og tællelige markører som smileyer, store bogstaver og udeladte subjekter. Desuden viser afhandlingen at elever kan skifte medialekt inden for samme medie, og at de når de gør det, udnytter den blanke skriveflade på skærmen på næsten samme måde som man ville gøre med et ark papir. Selv i elevernes papirløse hverdag, bliver den papirformede skriveflade udnyttet med samme logikker som var det papir.

Det er disse resultater der vil blive diskuteret i det næste kapitel.

8 DISKUSSION OG KONKLUSION

I skrivende stund raser Pokémon Go³⁵-feberen. Overalt på gader og stræder, i skove og i parker jagter unge i alle aldre små, digitale monstre. Pludselig er computerspillere nogen der får masser af motion og frisk luft, og pludselig ved ikke-computerspillere aldrig om de står ved siden af eller i vejen for en pokémon-jæger på jagt. Pokémoner findes og findes ikke på en og samme tid. Den fysiske del af verden som ellers hidtil har været nogenlunde tydeligt adskilt fra den digitale, er blevet én stor spilleplade. Det er den mest markante sammensmeltning af cyperspace og resten af verden der er sket siden telefonsamtaler blev

³⁵ Pokémon Go er et placeringsbaseret mobilspil. Spillet giver spillere mulighed for at fange, kæmpe med og træne virtuelle pokémoner, der er placeret i det offentlige rum. Det bruger GPS og kamera over kompatible enheder. Spillet blev udgivet på verdensplan i juli 2016.

trådløse og mobile. I slutningen af 90'erne havde man endnu ikke vænnet sig til at telefoner og dermed lang-distance-samtaler kunne være trådløse. I dag kan man helt uproblematisk have samtaler uden synlig forbindelse til samtalepartneren, og man kan altså også nu fange monstre som er usynlige uden for spilprogrammet. Hvor end man er, kan man være omgivet af de virtuelle monstre og derfor også af de yderst virkelige folk der jagter dem. Med Pokémon Go er den fysiske virkeligheds sidste cyberspacefrie bastion endegyldigt faldet.

Pokémon Go er en påmindelse om hvor stærkt den digitale udvikling går. De unge som i denne afhandling er blevet betegnet som digitale indfødte, vil en dag kunne fortælle deres børnebørn om en barndom helt uden spil som Pokémon Go. En barndom hvor man sad på sit værelse når man spillede computerspil. Og deres børnebørn vil ikke tro dem. Der er ligeledes heller ingen grund til at tro at tekster til den tid vil ligne tekster sådan som de ser ud i dag. Eller at det at lære at skrive en tekst sker på samme måde til den tid. Da jeg gik i folkeskole sidst i 90'erne, havde vi såkaldte "computertimer" hvor vi lærte at tænde computeren, bruge tastaturet, spille små spil, og hvor vi lærte at "surfe" på nettet. Der var afsat adskillige lektionerne til det, så jævnligt sad vi ved hver vores store, brummende, stationære computer i skolens dertil indrettede computerrum. Det var undervisningstid som vi brugte på at lære præcis det som i dag er tidsfordriv eller privatliv på en smartphone: spil og chat. I dag virker det irrationelt at bruge skolens ressourcer på den slags aktiviteter, men dengang talte man om vigtigheden af at vi børn blev fortrolige med skærm, tastatur og mus. Det lykkedes.

Denne afhandling er ikke fremtidsforskning, men det er oplagt og uundgåeligt at se på afhandlingens resultater både i et nutids- og i et fremtidsperspektiv. Hvad tekster er i dag, og hvad de bliver i fremtiden, og især hvordan vi skal undervise i tekstskrivning, er en nødvendig, aktuel og igangværende diskussion inden for en række forskningsfelter. En del af diskussionen må også nødvendigvis være hvad vi *ønsker* at tekster og dermed tekstskrivning fremover skal være. Tekster og tekstskrivning er kulturfænomener og ikke uregerlige, uforudsigelige naturfænomener som vulkanudbrud. Elever skoles i tekstskrivning som både skal være tidssvarende, nyttig og fremsynet. Samtidigt skal eleverne også være i stand til at læse ældre tekster så de kan få en forståelse af verden af i går. Hvordan vi opnår det, er alt for stort et spørgsmål til at denne afhandling kan besvare det, men de næste to afsnit vil diskutere de spørgsmål og paradokser i nutidens skrivning som afhandlingen har peget på (afsnit [8.1](#)), og hvad afhandlingens resultater kan pege frem imod (afsnit [8.1.4](#)). Endelig er der i afsnit [8.2](#) en konklusion for hele afhandlingen.

8.1 AFHANDLINGENS RESULTATER OG SPØRGSMÅLENE DER UDSPRINGER DERAFT

Afhandlingen viser at de digitale indfødte er yderst digitale i tanke og handling, og at deres erfaringer, vaner og logikker er præget af digitale tekster, snarere end af tekster på papir. Ikke desto mindre er det også et af afhandlingens tydelige resultater at eleverne sagtens kan skoles til at skrive tekster som er struktureret så de fungerer på papir, og som er præget af en anden logik end den der gælder når eleverne sms'er, snapper og chatter. Denne

”tosprogethed”, at kunne skrive både skærm- og papirsprog så det passer i konteksten, er altså sagtens mulig at beherske for unge i dag. Dog er det også tydeligt, og måske lidt overraskende, at eleverne ikke nødvendigvis mestrer de digitale færdigheder og den digitale litteracitet der hører med til at skrive tekster i skriveprogrammer. På trods af at de er digitale indfødte, eller måske på grund af det, er skriveprogrammer som Word, der er udtænkt som en digital udgave af papir, ikke en del af deres digitale repertoire. Digital litteracitet er *ikke* medfødt selvom man er digital indfødt. Afhandlingen gør altså tre overordnede opdagelser: 1) at unge i dag er digitale indfødte med en skærmfyldt og papirløs hverdag; 2) at de godt kan skoles til at skrive tekster der fungerer på papir, og udmærket kan skelne mellem forskellige medialektter og mellem medialiseret og trykbar skrift; 3) at de digitale indfødte ikke er født med de færdigheder og den litteracitet det kræver at bruge et skriveprogram.

Med disse tre opdagelser følger et par paradokser, og der opstår en række spørgsmål. De vil blive taget op i dette afsnit. Første del af afsnittet, [8.1.1](#), er en diskussion af de digitale indfødtes grad af digital litteracitet i forhold til hvad man kunne forvente af dem. Det efterfølgende afsnit [8.1.2](#) sammenholder afhandlingens resultater med Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningen. Her er det overordnede spørgsmål hvorvidt afhandlingens resultater kan bruges til at konkludere at der intet problematisk er i det nuværende opdrag lærere og elever bliver stillet over for i forhold til tekstskrivning, eller om resultaterne snarere peger på at den nuværende undervisning i tekstskrivning er utidssvarende. Den tredje og sidste del er en diskussion om fremtidens tekst ud fra afhandlingens resultater.

8.1.1 Hvor digitale er de digitalt indfødte?

Afhandlingen har vist at de digitale indfødte lever op til betegnelsen: at de er digitale i tanke og handling. Det eneste papir der har været i hele denne afhandling, er det papir eleverne skrev under på da de gav tilladelse til at deres digitale tekster måtte blive brugt til forskning. At eleverne i interviewene end ikke overvejer at tage pen og papir frem hvis deres computer er løbet tør for strøm i undervisningen, men i stedet hellere skriver på deres mobiltelefons meget lille tastatur, er sigende for digitale indfødtes grad af digitalitet. Det er ikke til at opdrive tekster skrevet i hånden af danske unge, eller bare tekster de har skrevet uden stavetkontrol. De unges referenceramme og hele deres verden er digital. Hvis ikke det står på nettet er det ikke sket i virkeligheden – i hvert fald i de digitale indfødtes virkelighed. For de unge, digitale indfødte er skærme det naturlige førstevalg. Når det gælder skrivning er det alt fra ønskelister til matematikopgaver der er blevet digitale. Papiret som skrivemateriale er en saga blot i deres bevidsthed. Dog får de stadig udleveret bøger til læsning og refererer endda i sjældne tilfælde til tekster som har været trykt sort på hvidt. Der er stadig masser af plads til at deres yngre søskende, og siden hen deres børn og børnebørn, kan blive endnu mere digitale end de unge der har været leverandører til tekstkorpuset i denne afhandling.

De unge er samtidig elever i et digitaliseret uddannelsessystem – i hvert fald når det gælder det de skriver. Lectio leverer mulighed for digital opgaveaflevering når som helst og

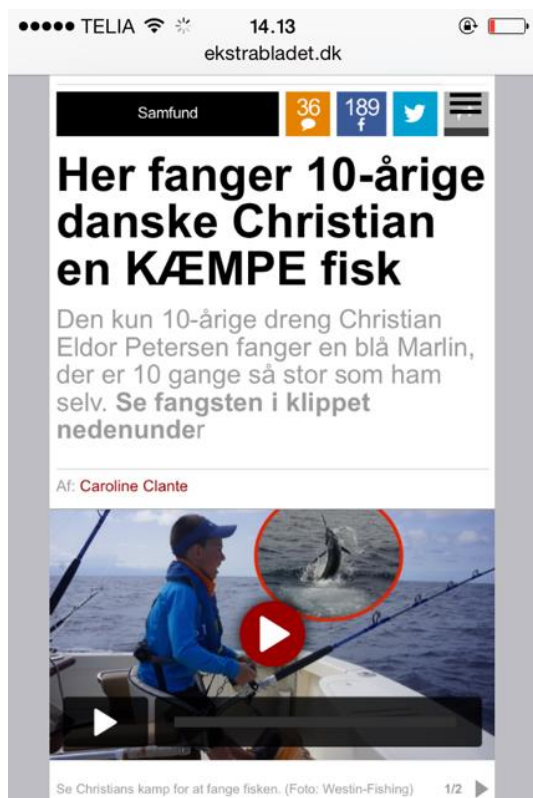
hvor som helst. Og Word gør det muligt at skrive digitalt. Imidlertid er hverken de tekster de bliver bedt om at skrive i gymnasiet, eller det skriveprogram de skriver dem i, tænkt ud fra et digitalt udgangspunkt. Word og lignende skriveprogrammer er udtænkt af papirmennesker med henblik på at kunne skrive digitale tekster der ligner trykte tekster så meget at de uden videre kan printes på papir hvis man skulle få lyst til det. Det er der ikke noget i denne afhandling der tyder på at eleverne skulle få lyst til – og kun i meget få tilfælde vil de blive bedt om det. Men skolestilene som er skrevet af disse digitale indfødte, kan for langt de flestes vedkommende godt printes og læses som papirtekster. Alle links ville dog blive inaktive hvis man printede teksterne. En del af teksterne ville fremstå underligt løsrevne – uden navn og dato, men med en række ufølgelige (er dette overhovedet et ord?) henvisninger til tekster og situationer der fremgår af teksten. Langt de fleste ville dog fungere og se ud på papir som de gør på skærmen – bare i papirform så de er til at røre ved, spilde kaffe på, tabe på gulvet og til at smide ud som skrald i en fysisk manifesteret skraldespand. Mere digitale er de unge altså ikke, end at hvis man underviser dem i at skrive tekster der fungerer på papir, og beder dem skrive i et skriveprogram der får tekster til at ligne papirtekster, og i øvrigt benytter sig af benævnelser og betegnelser fra arbejdet med papirtekster, så får man også elever der kan skrive papirtekster. Det på trods at eleverne så godt som aldrig har med papir at gøre, hverken når de skriver i skolesammenhæng, eller når de skriver privat, og på trods af at elevernes hverdag er så godt som papirløs.

Hvis man har været bekymret for om de digitale indfødte ville blive ude af stand til at skrive på andre måder end dem der fungerer for dem i digitale interaktionsmedier, så kan denne afhandling være med til at mane bekymringerne i jorden. Der er intet i det indsamlede korpus af gymnasieelevers tekster der tyder på at digitale indfødte skulle have svært ved at lære mere end én måde at skrive på. I gymnasiet bliver de undervist i at skrive tekster som fungerer på papir, og det er stort set også det de får lært. Hvis man ligeså ihærdigt underviste eleverne i at skrive med gotisk skrift eller runer, så ville de også få det lært – på trods af at de ikke ville have behov for det i deres liv uden for og efter skolen. Det er derfor oplagt at diskutere om de digitale indfødte har brug for at kunne læse og skrive papirtekster. Eleverne lader til at være i stand til uproblematisk at kunne aflæse situationer og skrive så det passer til situationens behov. De kan endda skifte fra en måde at skrive på til en anden på den samme side i et Word-dokument, og de kan tilpasse graden af træk fra medialiseret skrift efter omstændighederne. Digitale unge er opmærksomme på om den tekst de skriver, er interagerende eller monologisk, og om de kan fx udelade subjektet fordi det er indforstået. De inddrager fra tid til anden træk fra medialiseret skrift i deres trykbare skrift, men de gør det når det giver mening i sammenhængen. De er vant til at veksle mellem en række forskellige medialektter uden for skolesammenhæng, og de kan altså også veksle mellem medialiseret skrift og trykbar skrift inden for samme dokument i deres skolestil. Ligesom Stig Hjarvard taler om medialektter som forskellige måder at kommunikere på der passer til det enkelte medie, så kunne man tale *materialektter*, som forskellige måder at kommunikere på der passer til den enkelte materialitet. Eleverne der indgår i denne undersøgelse, bliver udsat for det

paradoks at de i skolen skal skrive på den materialekt der passer til papir, men skal gøre det med tastatur og skærm.

Denne afhandling kan måske også være med til at tegne et mere nuanceret billede af hvad digitale indfødte kan og ikke kan med digitale medier og materialiteter. I afhandlingen er gymnasieelevers digitale litteracitet i forhold til at skrive i skriveprogrammer blevet belyst. Afhandlingen viser at det at vokse op som digitalt indfødt på ingen måde automatisk medfører at man udforsker og lærer at beherske et skriveprogram som Word af sig selv i sin fritid. Skriveprogrammer er ligeså meget et skoleredskab nu som pen og papir var førhen. Det kræver andre kundskaber at skrive i et skriveprogram end at kunne interagere skriftligt gennem sociale medier. Kundskaber i Word kommer med andre ord ikke af sig selv, og de kommer ikke nemt. Det gør layout og færdigheder i at gennemskue hvornår en stavekontrol vejleder, og hvornår den vildleder, heller ikke. End ikke beherskelse af et computertastatur kommer af sig selv for de digitale unge selvom de skriver meget og hele tiden på deres telefons ganske minimalistiske tastatur. Eleverne har begrænsede, men for det meste tilstrækkelige, færdigheder i de skriveprogrammer de bruger for at kunne udføre de skriftlige opgaver de bliver stillet i gymnasiet. Skriveprogrammerne er imidlertid lavet af generationen før dem. De er lavet af digitale tilflyttere til digitale tilflyttere – altså af en generation som for sig selv oversætter til papir når de læser en digital tekst, og som oversætter fra papir når de skriver en digital tekst. Samtidig med at man forventer at digitale indfødte er autodidakte inden for alle former for digitale medier, forventer man altså også at de kan bruge et digitalt skriveredskab som er tænkt med udgangspunkt i papir.

Det er ikke i skriveprogrammer som Word eleverne læser og skriver i uden for skolearbejdet, og de A4-formede digitale ark er heller ikke det man mest støder på når man læser på nettet. Det træk fra medialiseret skrift som mest markant går igen fra elevernes brug af sociale medier, er emfase med store bogstaver. Det er imidlertid et træk som man ikke kun ser i elevernes sms'er og i Michael Strunges digte. Der er store bogstaver at finde mange andre steder både i elevernes samtid og før. I de to eksempler i Figur 44 fra henholdsvis Ekstrabladets og Metroexpress' hjemmeside er ordet KÆMPE skrevet med stort når det skal beskrive fænomener som er KÆMPESTORE.



Figur 44 – Skærmdumps fra nyhedssiderne eb.dk og mx.dk.

De to eksempler er i modsætning til elevernes stile multimodale – eller i hvert fald flermodale. I eksemplet med drengen Christian der fanger en KÆMPE fisk, er der billeder i artiklen som er redigeret så det bliver muligt at se både fisken og drengen tydeligt, og der er et videoklip, hvor man kan se ham fange den. Skriften bliver her et supplement til fotografier, lyd og levende billeder. Hele formidlingen af historien er billed- og lydbåret. Historien havde ikke været det mindste interessant uden billeder. Også ordet KÆMPE er billedbåret – det er ikonisk. Ordet er stort fordi fisken er stor. Det giver den skrevne sætning næsten samme 'gestik' som hvis man i bedste lystfisker-røverhistorie-stil havde vist fiskens størrelse med armene mens man fortalte om fangsten. Eksemplet fra Metroexpress benytter på samme måde billedbåret multimodalitet – dog uden levende billeder og lyd. For begge artikler er det tydeligt at overskrifterne og billederne er en del af en hård kamp om læsernes opmærksomhed og deres klik. Pointen med at vise disse to skærmbilleder er at netop emfase udtrykt med store bogstaver er det træk eleverne hyppigst tager med fra deres medialiserede skrift i sms'er, på Snapchat og Facebook. Hvis altså det er derfra det kommer. De kan ligeså vel være inspirerede af digtere som Michael Strunge, Rudolph Broby-Johansen og Yahya Hassan. Og de kan være inspirerede af hvad der fungerer godt på hjemmesider som eb.dk og mx.dk, hvor det ikke er nok at nævne i en overskrift at en fisk eller en baby er stor. Det er nødvendigt at skrive at de er KÆMPE med kæmpe-bogstaver før det virker stort nok til at læserne klikker sig ind på artiklen. Ikke nødvendigvis for at læse artiklen, men for at se flere billeder af det aparte og fascinerende fænomen. I den monomodale tekst eleverne skal skrive,

er de store bogstaver et af de få – om ikke billedbårne så i hvert fald visuelle – træk fra de multimodale tekster som er tilgængelige. Måske er det netop derfor at de store bogstaver ligger i fingrene på eleverne når de skriver.

8.1.2 Gymnasiebekendtgørelsen og Censorvejledningens tekstforståelse

På trods af den teknologiske udvikling og udviklingen af stadig mere avancerede skriveprogrammer, så kunne man i det danske skolesystem have valgt at blive ved med at bruge papir og blyant – også til de lidt længere tekster som stilene i danskfaget er. Lene Rotne undersøger i sit ph.d.-projekt [*Fra Facebookstil til skolestil*](#) både danske og italienske unges skrift i skolen og på sociale medier. Hendes indsamlede materiale fra de italienske unges skolegang er tekster der er skrevet i hånden af eleverne og rettet i hånden af lærerne. En af de helt store forskelle på skolestilene fra de to lande er altså materialet. De italienske skolestile er skrevet på papir. Der er i [Bilag 2](#) billeder af et par af de disse håndskrevne, italienske skolestile fra Rotnes indsamling. Denne gruppe af italienske unge på 14-18 år afleverer altså ikke papirtekster som dem jeg selv skrev digitalt og printede på papir i gymnasiet. De italienske skoleelever skriver deres skolestile i hånden. I år 2016. Det er utænkeligt for danske gymnasieelever og for deres lærere at blive bedt om skrive og rette længere tekster i hånden. Hvorfor det er sådan i Danmark og ikke i Italien, må give stof til eftertanke. Den udvikling det danske skolesystem har gennemgået i forhold til skriveteknologi og skrivematerialer, er ingen selvfølge. Den har ikke været uundgåelig, for i Italien har man fravalgt digitalisering af skolestilen.

Hvor det danske skolesystem har været hurtig til at digitalisere skrive- og afleveringsproces, har der ikke været samme hurtighed i forhold til ændringer i de genrer eleverne skriver i, eller i den tekstforståelse de forventes at skrive inden for. At eleverne sagtens kan adskille og veksle mellem medialiseret skrift og trykbar skrift, er ikke ensbetydende med at de har nemt ved at skrive i genrerne litterær artikel, kronik og essay. Alle tre genrer er fra papiralderen. Det er heller ikke ensbetydende med at eleverne fuldt ud forstår hvad det vil sige at skrive til en intenderet læser som er en alment kulturinteresseret læser, som tilsyneladende er interesseret i et hvilket som helst emne, men uden indgående viden om det. Alt det denne læser ikke ved, skal eleverne meddele, og alt det den intenderede læser i forvejen ved, skal de sørge for ikke at meddele. For de fleste elever forbliver det et mysterium hvad en sådan person ved og ikke ved, hvad der er indforstået for denne person, og hvad der ikke er. Elever som højst sandsynligt aldrig har læst et essay eller en litterær artikel frivilligt, og som formentlig heller ikke kommer til det efter gymnasiet. Lidt flere af dem vil komme til at læse en kronik, og der foreligger en principiel sandsynlighed for at enkelte af dem kommer til at skrive en. Genrerne er ikke centrale for denne afhandling, og en dybdegående analyse af problematikker i forbindelse med dem, kan man finde i Anne Smedegaards ph.d.-afhandling *Genrer som rammer* ([Smedegaard, 2016](#)). Imidlertid er genrerens *materialitet*, hvorvidt eleverne skal forestille sig at skrive i skærm- eller papirtilpassede genrer yderst relevant at diskutere på baggrund af denne afhandling. Eleverne møder mange andre skriftgenrer end

kronik, essay og litterær artikel i deres dagligdag. De møder en række andre genrer som de med langt større sansynlighed selv kommer til at skrive i. Det er bl.a. blogindlæg, wikipedia-artikler, nyhedsartikler, magasiner og hjemmesider. Det er skrift som ofte er understøttet af eller som understøtter andre modaliteter, såsom billeder, lyd, layout og levende billeder.

Censorvejledningen har et gentaget fokus på at eleverne ikke må skrive indforstået som et afgørende kriterium for den gode gymnasiestil. Både de tre genrer og denne skræk for det indforståede er symptomatiske for en tid hvor skoling i tekstskrivning var skoling i at skrive tekster til papir. Hverken de tre genrer eller målet om for alt i verden at undgå indforståethed er for alvor tilpasset elevernes digitale, papirløse hverdag i nutid og fremtid. Vi underviser danske elever i at skrive i genrer og med en tekstforståelse som er tilpasset papirverdenen af i går. Vi gør det med skriveredskaber som er moderne og digitale, som efterhånden helt har erstattet papir som skriveredskab i gymnasieskolen. Dog er et skriveredskab som skriveprogrammet Word stadig tænkt som papir overført til skærm. Alt dette er de digitalt indfødte elever overvejende i stand til at tillære sig, og det er naturligvis positivt. Det er dog en diskussion værd hvorvidt de lidt verdensfjerne genrer er det eleverne har og får mest gavn af at blive undervist i selv at *skrive*. Denne afhandling viser at det er muligt at undervise i disse verdensfjerne genrer. At eleverne godt kan skoles til at opnå en slags medial "tosprogethed", og hvor de i skolen lærer at skrive et papir-sprog mens de benytter sig af et skærm-sprog når de er uden for skolen. Afhandlingen viser imidlertid også at det papir-sprog elever undervises i, er så langt væk fra deres digitale dagligdag at det er værd at overveje og diskutere om der fortsat er en pointe i primært at skole dem til papir-sproget. Det er nødvendigt at finde en balance mellem hvad eleverne skal lære for at deltage i verden af i dag og være parate til verden af i morgen, og så hvad de skal lære for at kunne forstå verden af i går.

Det danske uddannelsessystem i almindelighed og den danske gymnasieskole i særdeleshed er langt fra teknologiforskrækket – tværtimod. Interaktive skærme i alle klasselokaler er noget man som dansk uddannelsesinstitution i årevis har pralet med, og efterhånden forventes at have. Det synes at være et mantra at flest mulige skærme giver mest mulig læring. Trådløst netværk på hele skolen, forventning om at alle elever medbringer bærbar computer til alle lektioner, og digitalisering af alt fra skoleskema til opgaveaflevering er standard. Som det fremgår af ICILS-rapportens danske del om digitale vaner og færdigheder, så er danskerne et dimseglad folk, og gymnasieskolen er ingen undtagelse. Samtidig er *den danske stil* en klassisk papirtekst i indhold og opbygning. Der kan være mange gode argumenter for at undervise i klassiske tekstgenrer og til at skole gymnasieeleverne i for alt i verden at undgå den indforståethed der fungerer så dårligt på papir. Men misforholdet mellem den tekstforståelse der undervises i, og de skriveteknologier der undervises med, er markant. Det er til gengæld ikke nødvendigvis uhensigtsmæssigt. Hvis man ønsker at skole gymnasieeleverne i de klassiske papirgenrer og kun dem, så viser denne afhandling at det er muligt. Eleverne skal nok få lært at skrive så det passer til papir. Det ville formentlig styrke undervisningen hvis man italesatte at det netop var papiregnede tekster der var målet – at

eleverne skal *forestille sig* at printe dem, ligesom de skal *forestille sig* at skrive til den intenderede læser, og *forestille sig* at deres tekst bliver udgivet som essay, kronik eller litterær artikel på print. Eleverne vil opfatte et mål om papiregnede tekster som fjernt fra deres dagligdag, men det er der meget af deres undervisning der er. At kunne forstå tekster på latin, mekanismerne i et vulkanudbrud og baggrunden for den franske revolution er på mange måder også langt fra unge danskeres virkelighed, men ikke desto mindre pensum i gymnasiet. Gymnasieelever vil komme stærkest ud af gymnasiet hvis de kan skrive tekster som ikke er indforståede, på trods af at mange digitale og især sociale medier netop er meget indforståede. Ikke desto mindre vil det være hensigtsmæssigt at overveje hvilke genrer, modaliteter og materialer der er virkelighedsnære for eleverne i dag og fremover, og skole dem i *både* de papiregnede medier og de skærmegnede. I sommeren 2016 blev halvdelen af gymnasiernes eksamensbesvarelser i skriftlig dansk afleveret elektronisk over portalen "Netprøver" direkte til lærer og censor uden at komme på papir. Eksamensstilene har ellers været de sidste tekster der blev printet. Planen er at det fra næste år skal gælde alle tekster³⁶. Alt det materielle omkring tekstskrivning i gymnasiet ser således ud til nu at være digitaliseret. Men indholdet, strukturen og tekstforståelsen er stadig præget af hvordan tekster bedst fungerer, skrives og forstås på papir. Udviklingen i teksternes struktur og indhold bør stå mål med udviklingen i skriveteknologien, og det er en udvikling som utvivlsomt også vil komme. De tekstformer gymnasieelever bliver bedt om at skrive i fremtiden, vil man formentlig i højere grad end i dag tilpasse de digitale medier og dermed de digitale genrer. Den monomodale, trykbare tekst som ideal kommer ikke til at kunne stå alene fremover.

8.1.3 Hvordan bliver fremtidens tekst, og hvordan skal den læres?

Hvordan tekster kommer til at se ud i fremtiden, og hvad normen bliver, er selvfølgelig umuligt at svare på. Måske er der så store forandringer på vej i både skriveteknologien og skriftsproget at gymnasiegenrerne og hele skriveundervisningen som vi kender den i dag, vil blive altmodisch, antikveret og udrangeret. Ikke desto mindre viser den store forskel på anvendelse af digital skriveteknologi i det danske og det italienske skolesystem at digitalisering af skrift i et vist omfang er et valg. Derfor er det også muligt om ikke at vælge så i hvert fald at *præge* hvordan skoletekster skal skrives i fremtiden. En diskussion af den tekstforståelse vi ønsker at give videre til de næste generationer, er imidlertid nødvendig. Eleverne er udmærket i stand til at lære. Det viser blandt andre denne afhandlings undersøgelse. Skriveprogrammer som det primære skriveredskab for nuværende og kommende generationer er allerede en realitet. Men især gennem uddannelsesinstitutionerne har vi mulighed for at vælge hvordan vi ønsker de digitale tekster skal se ud og fungere fremover. Ligesom trykt tekst i trykpressens tidlige barndom lignede håndskreven tekst og siden hen gennem århundreder er kommet til at ligne den trykte tekst vi kender i dag, så er

³⁶ <http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/det-papirloese-gymnasium-er-paa-vej>

digital tekst begyndt som en efterligning af trykt tekst. Det er helt tydeligt med det A4-formede Word-program, men digital tekst vil fremover ændre sig så det passer bedre til det digitale medie og dårligere til det trykte.

Digital litteracitet er ikke kun at kunne *skrive* i Word, men det er blandt andet også at have viden og forståelse for layout og typografi sådan som det fungerer i skriveprogrammer. Eleverne er vant til fra sociale medier at få en boks at skrive i som er sat pænt op på forhånd. Ligesom det er vigtigt for eleverne at få forståelse for hvordan man programmerer en computer, så er det vigtigt for dem at forstå hvordan typografi og layout bliver til. Eleverne skal ikke kun kunne skrive tekster – de skal også have en ide om hvordan man formaterer, designer og redigerer tekster digitalt. De skal kunne skrive tekst hvor de overvejer medie, materiale og kontekst og former teksten efter det, så de ikke blot som på Facebook, i sms'er, i kommentarfelter og på blogs får udleveret en tekstboks som de så udfylder. At lære at skrive så det fungerer på et løse ark – digitalt eller fysisk – er formentlig også i fremtiden essentielt for at kunne bevare viden og ikke blot opbevare tegn.

Når (hvis) vi slipper papirtankegangen og i stedet overgår til skærmtankegangen vil al tekst for altid være kontekstualiseret. Papirets præmisser fremmer at man skriver *ud* af det deiktiske centrum. En papirtekst skal kunne læses løst fra afsenderens og afsendersituationens tid og rum. Deiksisformer som *jeg*, *her* og *nu* giver ikke mening på et papir som er fysisk adskilt fra sin kontekst. Skærmen med dens mulighed for links og tekstforsendelse uden for tid og rum har derimod præmisser der fremmer at man skriver *inde* i det deiktiske centrum. Deiksisformer som *jeg*, *her* og *nu* giver så meget mening i medialiseret skrift at de helt kan udelades. Med skærmtankegangen er det deiktiske centrum og dermed konteksten så selvfølgelig at det slet ikke behøver at blive nævnt i en tekst. Det gælder eksempelvis fænomener som subjektsellipser, sider uden sidetal, navn og dato, og det gælder i særdeleshed links.

Udfordringen fremover bliver at skabe en stabil kontekstualisering, så vi undgår døde links, døde tekster og med dem informationstab. Et bevaringsspørgsmål som kan virke paradoksalt for personer der tænker i papir, fordi digitale tekster som materiale udmærker sig ved netop at give nærmest uendelig plads til at opbevare og bevare information. Og udfordringen for uddannelsessystemet bliver at undervise i tekstformer som både er digitale og kontekstbevarende – tekster som kan læses uafhængigt af tid og rum. Spørgsmålet er om man fremadrettet direkte bør fokusere på at undervise eleverne i statisk skrivning. Altså lære dem at skrive kontekstafhængigt på digitale teksters præmisser og logikker. Og lære dem at skrive digitale tekster som ikke bliver inaktive og dysfunktionelle med tiden. Ellers risikerer vi et reelt kvalitativt tekstuel tab.

På baggrund af afhandlingen mener jeg, at de digitale indfødte af i dag fremover skal kunne læse *tekster af i går*, og de skal kunne forudse, forstå og tage højde for at deres egne *tekster af i dag* bliver til *fremtidens tekster af i går*. De skal kunne fremtidssikre deres tekster fordi tekster på bits ellers forgår meget hurtigere end tekster der er trykt sort på hvidt eller mejslet i sten. Ikke fordi digitale tekster som tekster på papir og sten er i fare for at forvitte

eller smuldre, men fordi de med tiden bliver inaktive og dermed dysfunktionelle når de opbevares uden deres kontekst.

De seneste årtiers udrulning af digitale tekster som det primære tekstmateriale i det danske undervisningssystem stiller store krav til undervisningen som nu skal gøre det muligt for eleverne at tilegne sig digital litteracitet. Et af disse krav, en lille del af den digitale litteracitet, er at eleverne får lært om hvordan man laver stabile henvisninger og referencer i et tekstmateriale som er udpræget dynamisk. De skal tilegne sig en litteracitet der lader dem opnå kompleks fastholdelse af komplekse problemstillinger skrevet i digital form, så de kan kapere og håndtere den mængde og volumen af elektronisk medieret viden som arkiveres og henlægges på det verdensomspændende net.

8.1.4 Perspektivering

Dette afsnit beskæftiger sig med hvad man kan og bør undersøge i forlængelse af denne afhandling.

Eleverne er vant til fra Facebook, snapchat og deres sms'er at få tilbudt en tekstboks de kan udfylde og sende eller lægge op. De skal ikke gøre noget for at få teksten til at tage sig rigtigt ud. Farver, skrifttype, størrelse og placering er valgt for dem og tidspunkt, afsender og nødvendig kontekst optræder uden at de selv behøver at forklare og beskrive. Det gør kommunikation og især interaktion nemt og hurtigt. Selv hvis man skriver lidt længere tekster som blogs, Wikipedia-artikler eller opslag på hjemmesider, er der sørget for en tekstboks som kan udfyldes uden for mange overvejelser om alt det uden for selve teksten. Skriveprogrammer som Word adskiller sig ved snarere at være et blankt ark papir end en tom tekstboks. Når eleverne skriver små beskeder til deres lærere i toppen eller bunden af et tekstdokument, benytter de en logik som mest af alt ligner den logik man ville bruge på papir. De er nødt til tage stilling til hvor og hvordan de adskiller beskeden fra den øvrige tekst. Dermed bruger de Word-dokumentet som en *åben* skriveflade i modsætning til stort set alle digitale skriveplatforme, hvor der er udformet en *lukket* tekstboks eksempelvis i form af et kommentarfelt. I kommentarfelter, på Facebook, Snapchat eller Twitter er det ikke ligetil at skrive beskeder rundt om eller henover teksten.

Spørgsmålet om hvad elever skal kunne med og uden teknologi, bliver taget op fra tid til anden. Stavekontrollen og regnemaskinen er konkrete eksempler. Skal eleverne fortsat kunne skrive en tekst med nogenlunde korrekt ortografi uden brug af stavekontrol? Skal de kunne regne uden en regnemaskine? Valget er truffet for længst mere eller mindre bevidst. Nok bliver eleverne stadig testet i diktat og dermed i stavning uden stavekontrol i grundskolen, men at skrive og strukturere længere tekster uden stavekontrol og autokorrektur og uden ctrl+c, ctrl+v og ctrl+z er noget de færreste elever i dag ved om de kan – for de har aldrig prøvet det, har aldrig haft brug for det. Det kunne være relevant, at lave en undersøgelse hvor man tester om digitale indfødte kan skrive og strukturere en længere tekst uden digitale skriveredskaber. Resultatet kunne man dog også argumentere for, ville være ligegyldigt.

Eleverne ser ikke ud til nogensinde at få brug for at kunne stave og regne uden hjælp fra en computer, ligesom de heller ikke har brug for at lære ordbøger udenad.

Platon mente at skriveteknologien ville begrænse menneskers evne til at lagre viden i hukommelsen ([Platon, 370 f.v.t./1973 e.v.t.](#)). I dag stiller vi så spørgsmålet om computer- og net-teknologien vil begrænse evnen til at lagre viden i skrift. En notesblok og en ordbog er med Platons logik former for ekstern hukommelse. På samme måde er lommeregner og stavekontroller eksterne hjælpemidler. Forskellen er muligvis blot at vi i dag ikke kan forestille os at undvære notesblokke og ordbøger, mens lommeregneren og stavekontrollen stadig for mange er nyttilkomne redskaber og derfor til at undvære.

Forhåbentlig kan man bruge data som dem præsenteret i denne afhandlings afsnit [7.3](#) om stavekontrol og autokorrektur til at præcisere staveundervisningen, så eleverne skoles i hvad stavekontroller kan, og hvad de selv skal være opmærksomme på når de korrekturlæser egne tekster. At stavekontrol og korrektur ikke er det samme, selvom stavekontrollen er placeret under fanen *korrektur* i Words skriveprogram. Eleverne kan gøres bevidste om systematikken i stavekontroller og derigennem blive i stand til at gennemskue hvornår de kan stole på stavekontrollen. Afhandlingen kan også bruges som grundlag for at kunne diskutere hvorvidt stavning fremover er vigtigt i undervisningen. I skrivende stund har jeg netop fået mit skriveprogram opgraderet til Word 2016, og med ét kan stavekontrollen ganske meget mere end den kunne lige før. Diskussion om stavekontrollen er som nævnt den samme som med lommeregneren. Skal eleverne undervises så de kan klare sig uden, eller forventer vi at stavning uden stavekontrol er en færdighed de aldrig vil få brug for? Sproglig korrekthed er meget andet end stavning, men indtil videre er det stavningen som skriveprogrammerne tilbyder systematisk støtte til. Grammatikkontroller der fungerer til dansk, vil formentlig snart blive introduceret af nogle af de store aktører såsom Google og Microsoft, og dermed vil også danske brugere få grammatikkontrollens streger under lange sætninger og passivformer med beskeden "*consider revising*", sådan som den engelske stavekontrol allerede gør det. Indtil videre kan kontrollerne kun kontrollere en mindre del af *sproglig korrekthed*, men om få år vil man kunne sammenligne tekster skrevet før og efter kontrolprogrammer der tjekker kommaer, stavning, grammatik, sætningslængde, kongruens og forskellige kontrollerbare former for *sproglig klarhed*. Måske kan man også tilføje en kliché-finde-funktion. Fremover vil den digitale litteracitet der kræves for at kunne navigere i disse kontrolredskaber blive endnu mere kompleks. Som det er nu, viser denne afhandling at elevernes normforståelse når det kommer til stavning, er præget og formet af skriveprogrammets stavekontrol. Korrekturlæsning for eleverne synes at gå ud på at fjerne røde streger, og korrekturlæst tekst synes at være en tekst stavekontrollen lader stå uden røde streger.

Words markeringer former elevernes ortografiske normforståelse. Den blinde tillid tyder på at både de digitale indfødte og de digitale tilflyttere overvurderer hvad en digital opvækst gør eleverne i stand til, og hvad digitale redskaber reelt kan hjælpe dem med. At korrekturlæse en tekst og vurdere hvornår den er så færdig at man kan ofre blæk(patroner) og papir på den, er

en af de færdigheder digitale indfødte ikke automatisk får med, for de ofrer ikke noget fysisk ved at klikke på *send*.

Allervigtigst så bør denne afhandling kunne danne grundlag for at man diskuterer og tager stilling til hvorvidt og hvor meget papiret skal fylde i undervisningen. Her mener jeg ikke det fysiske papir for det er som afhandlingen med al ønskelig tydelighed viser, allerede effektivt, og som verden ser ud nu også irreversibelt, udfaset. Jeg tænker på de logikker og strategier der følger med papiret, på papirtankegangen som stadig er knyttet til den tekstforståelse eleverne bliver undervist efter. Skal vi fortsat undervise med digitaliserede papirtekster for øje sådan som det er nu, skal den multimodale, billedbårne tekst fra elevernes fritid erstatte den monomodale, skriftbårne tekst? Eller skal vi til at undervise eleverne til en slags materialebundet tøsprogethed, så papir-materialekten og skærm-materialekten med hver deres sæt logikker og strategier kommer til at stå side om side?

8.2 KONKLUSION

Ph.d.-afhandlingen *Digitale spor på papiret – en korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber* er foretaget i papiraltidens sidste dage. Der ser dog ikke ud til at blive noget dramatisk endeligt for papirbøgernes vedkommende – der bliver stadig trykt og solgt bøger på papir. Det er indtil videre *skrivningen* der er blevet helt digital og aldeles papirløs for de unge, de digitale indfødte. For deres vedkommende giver det mening at tale om *en papirløs hverdag*. Selvom jeg ser studerende på Københavns Universitet slæbe rundt på tunge kompendier, bøger og ordbøger, så er det sjældent at man ser dem tage noter med pen og papir i undervisningen. En semesteropgave skrevet i hånden ville jeg ikke vide hvad jeg skulle stille op med – jeg kan heller ikke forestille mig at den overvejelse fremover bliver aktuel. Håndskrift hos de digitalt indfødte ser ud til at begrænse sig til post-its, postkort og grafitti. Som *skrivere* er de digitale indfødte, som i denne afhandling er defineret til at være unge født omkring 1996, den første papirløse generation. Den første papirløse generation af *læsere* kommer måske om nogle år, måske slet ikke, for papirets fysiske kvaliteter kan meget vel vise sig at være større end man antog da entusiasmen for digitalisering af skriften var på sit højeste.

Det er en udbredt forestilling at det meget anderledes skriftsprog i de nye interaktionsmedier, såsom chat, sms'er og snaps truer med at svække skriftsproget i de gamle medier, såsom bøger, artikler og breve. Ligesom andre undersøgelser før har vist, så er en af konklusionerne fra denne undersøgelse, endda på baggrund af et ganske stort datamateriale, at medieret skrift, netspeak, sms-sprog, chat-stil eller interaktionsskrift – kært barn har mange navne – *ikke* er en smitsom sygdom. Snapchat, Facebook og sms'er har ikke i væsentlig grad smittet elevernes lange, litterære tekster med akronymer, smileyer, forkortelser og subjektsellipser. Tværtimod er eleverne opmærksomme på og gode til at skelne mellem situationer der kræver medialiseret skrift, og situationer der kræver trykbar skrift. De er også gode til at tilpasse deres beskeder og tekster de medialektioner og materialektioner der er

tilgængelige, anvendelige og formålstjenlige for budskabet. Hvor elever før skærmens indtog i skolerne skulle lære at skelne mellem tale og skrift, skal de nu lære både at skelne *og koble tale, skrift og elektronisk medierede egenskaber* alt efter situation, medie og materiale. Og det kan de godt lære. Elever er udmærket i stand til at lære at skrive og skelne mellem mono- og multimodalitet, trykbar og medialiseret skrift, interaktion og monolog.

Bekymringen for skriftsproget er altså grundløs, men der er en anden bekymring som afhandlingen også har haft fokus på. Nemlig om de digitalt indfødte har deres digitale kundskaber i orden. Afhandlingen har udelukkende fokuseret på digitale kundskaber i skriveprogrammer. Og her står det klart at de digitale indfødte ikke er født med de færdigheder og den litteracitet det kræver at bruge et skriveprogram. Det er der flere grunde til. De to primære ser på baggrund af denne afhandling ud til at være at skriveprogrammer 1) er alt for altmodisch med deres papirform og papirtankegang, og 2) at eleverne ikke bruger skriveprogrammer i deres fritid, men derimod interaktionsprogrammer som fungerer på små *touch*-skærme og med små *touch*-tastaturer. Det har den konsekvens at eleverne hverken er oplærte eller autodidakte i skriveprogrammer, for skriveprogrammer er på ingen måde en del af de digitalt indfødtes startpakke. Det er ikke nødvendigvis hverken overraskende eller problematisk at ikke alle gymnasieelever kan lave blødt linjeskift og indsætte et sidehoved i Word, men det tyder på nogle problemstillinger. Kombinationen af at skriveprogrammer i deres logik og tankegang er gammeldags med deres papirform, og at eleverne ikke som en del af deres digitale pakke tilegner sig færdigheder i at bruge skriveprogrammer, gør det nødvendigt at overveje *hvordan* de skal få det lært, og *hvem* de skal lære det af. Udviklingen af digital skrift går så stærkt at de unge ofte fremstår som mestrene og de ældre som lærlingene. Det er imidlertid ikke ensbetydende med at de unge selv kan lære sig hvordan man oversætter papirtekster til skærmttekster. Enten må eleverne, de digitale indfødte, grundigt lære både papirtankegangen og skærmtankegangen samt vigtigheden af begge dele og ikke kun papirtankegangen i digitale rammer som nu. Eller også må vi sikre overgangen fra papir til skærm så papirtænkte tekster ikke for hurtigt ender som hieroglyffer. Dertil kommer problematikken omkring at skabe en tekstform som kombinerer papirskriftens dekontekstuelle kvaliteter med skærmskriftens kontekstuelle kvaliteter. En skriftform der fungerer både inde i og uden for det deiktiske centrum den er skrevet fra.

Danske gymnasieelever bliver i dag skolet i at skrive tekster der passer til verden af i går med redskaber der passer til verden af i dag. På baggrund af denne undersøgelse står det klart at verden af i går, verden af i dag og verden af i morgen alle skal tænkes ind i de tekstformer vi underviser i og ønsker at fæstne vores viden til fremover.

Og således nåede dette forskningsprojekt sin afslutning som et lille monument over den blanding af bekymring, overvejelser, laden stå til, nysgerrighed og entusiasme som digitaliseringen af skriften har ført med sig, og som den stadig fører med i denne overgangsperiode hvor digitalt fremmede, digitalt tilflyttede og digitalt indfødte læser og skriver samtidigt.

*"Das Wunder von gestern ist die
Selbstverständlichkeit von heute geworden,
und von diesem Augenblick an hat die Erde
gleichsam einen einzigen Herzschlag;
sich hörend, sich schauend, sich verstehend lebt
die Menschheit nun gleichzeitig von einem bis
zum andern Ende der Erde, göttlich allgegenwärtig
durch ihre eigene schöpferische Kraft."
([Zweig, 1927](#))*

*Om den dag i 1866 hvor det første gang
lykkedes at forbinde det gamle og det nye
land med en telegraflinje tværs over Atlanten.*

9 LITTERATUR

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Audon, L., & Poulsen, I. (2001). Chat – at snakke på skrift. In B. Holm Sørensen (Ed.), *Chat - leg, identitet, socialitet og læring* (1. udgave, 1. oplag. ed., pp. 149 sider.). Kbh.: Gad.
- Baron, N. S. (2008). *Always on : language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen : the fate of reading in a digital world*. New York: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1974). *S/Z : An essay*. New York: Hill and Wang.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2. ed.). Oxford: Blackwell.
- Bayer, J. B., Ellison, N. B., Schoenebeck, S. Y., & Falk, E. B. (2016). Sharing the small moments: ephemeral social interaction on Snapchat. *Information, Communication & Society*, 19(7), 956-977.
- Bligaard Christoffersen, M. (2011). *Interaktion og rum uden afstand : om at opfatte Facebook som et sted hvor man kan være*. (Cand mag spec indiv), Københavns Universitet, København.
- Bodard, G., & Garcés, J. (2009). Open Source Critical Editions: A Rationale. In M. Deegan & K. Sutherland (Eds.), *Text Editing, Print and the Digital World* (pp. 83 - 98). Farnham: Ashgate.
- Bolter, D. (2001). *Writing space computers, hypertext, and the remediation of print* (2. ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated : the social lives of networked teens*. New Haven, N.J.: Yale University Press.
- Bundsgaard, J., Pettersson, M., & Puck, M. R. (2014). *Digitale kompetencer: It i danske skoler i et internationalt perspektiv* Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/ICILS/Digitale_Kompetencer_2014.pdf
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *A glossary of netspeak and textspeak*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2006). *Language and the internet* (2. ed.). Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). The changing nature of text: a linguistic perspective. In W. v. Peursen, E. D. Thoutenhoofd, & A. v. d. Weel (Eds.), *Text comparison and digital creativity* (pp. 229-251). Leiden: Brill.
- Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics : A Student Guide*. Internet Linguistics: Routledge.
- Dahl, S. (1970). *Bogens historie* (2. ændrede og forøgede udgave, 2. oplag. ed.): Haase.
- Danet, B., & Herring, S. C. (2007). *The multilingual Internet : language, culture, and communication online*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, P. T., & Bright, W. (1996). *The world's writing systems*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Dansk Sprognævn. (2012). *Retskrivningsordbogen* (4. udg. ed.). Kbh.: Alinia.
- Derrida, J. (1974). *Glas*. Paris: Editions Galile.
- Diderichsen, P. (2015). Stavekontrol : Hvordan virker sprogteknologien i din hverdag? *Nyt fra Sprognævnet*, 2015(1), S. 5-8.
- Dresner, E., & Herring, S. C. (2010). Functions of the Nonverbal in CMC: Emoticons and Illocutionary Force. *Communication Theory*, 20(3), 249-268.

- DSL. (åbnet 21. august 2016). Den Danske Ordbog : Cyberspace.
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=cyberspace>
- Foucault, M. (1974). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age : The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report* Retrieved from
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gregersen, F., & Christensen, T. K. (2013). Helt vildt Henrik Jørgensen-agtig og andre nydannelser af samme slags-agtig-hed. In B. m. fl. (Ed.), *Gode ord er bedre end guld. Festskrift til Henrik Jørgensen* (pp. 183-198). Aarhus Universitet.
- Greve Rasmussen, K. S. (2014). *Bytes, bøger og læsere : en editionshistorisk analyse af medieskiftet fra trykte til digitale videnskabelige udgaver med udgangspunkt i Søren Kierkegaards Skrifter*. (Ph.d.-afhandling), Københavns Universitet, Kbh. Retrieved from http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=files%2F131207090%2FPh.d.2015_Greve_Rasmussen.pdf
- Harris, R. (2000). *Rethinking writing*. Bloomington: Indiana University Press.
- Herring, S. C. (1996). *Computer-mediated communication : linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hesse, C. (1996). Books in time. In G. Nunberg (Ed.), *The future of the book : Semiotic and cognitive studies 3* (pp. 306 s.). s.l.: Brepols.
- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier : medialiseringen af politik, sprog, religion og leg* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hockney, S. (2004). The History of Humanities Computing. In S. Schreibman, R. Siemens, & J. Unsworth (Eds.), *Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell Publishing Professional.
- Horstbøll, H. (1999). *Menigmands medie : Det folkelige bogtryk i Danmark 1500-1840* (Vol. 19). København: Museum Tusculanums Forlag.
- Hougaard, T. T. (2014). Sproglige forandringer i de nye medier : fra chatstil til hashtagpoesi. *NyS – Nydanske Sprogstudie*, 46, 39-66.
- Hougaard, T. T. (2015). ##hashtags ##metakommunikerende ##nøgleord. *MUDS - Møderne om Udforskningen af Dansk Sprog*, 15, S. 149-170.
- Kawaguchi, Y., Minegishi, M., & Tono, Y. (2012). *Developmental and crosslinguistic perspectives in learner corpus research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Kragh, K. J., Skaft Jensen, E., & Strudsholm, E. (2014). Med og uden subjekt. *Ny forskning i grammatik*, 21, 143-161.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kristiansen, A., & Rathje, M. (2014). "Det kommer an på hvilken stavfejl det er" : unges holdninger til stavfejl i de nye medier. *Nydanske Sprogstudier*, 46, 103-131.
- Krogh, E., Spanget Christensen, T., & Sonne Jakobsen, K. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Landow, G. P. (1997). *Hypertext 2.0 : The convergence of contemporary critical theory and technology*. The John Hopkins University Press.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0 : critical theory and new media in an era of globalization* (3. ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Laursen, D. (2006). *Det mobile samtalerum : unges kommunikations- og samværsformer via mobiltelefonen*. (Ph.d.-afhandling), Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet, Odense.
- Lomborg, S. (2013). Genreforhandling som kommunikativ praksis på Facebook. In J. Linaa Jensen & J. Tække (Eds.), *Facebook : Fra socialt netværk til metamedie*. Gylling: Samfundslitteratur.
- Luhmann, N. (2002). *Massemediernes realitet* (N. Mortensen, Trans.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Mangen, A. (2013). Putting the body back into reading : kropp og hjerne, lesing og grensesnitt. In T. Schilhab (Ed.), *Pædagogisk Neurovidenskab* (pp. S. 11-31.): Aarhus Universitet.
- Mangen, A., Anda, L. G., Oxenburgh, G. H., & Brønnick, K. (2015). Handwriting versus Keyboard Writing: Effect on Word Recal. *Journal of Writing Research*, 7(2), 227-247.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper vs. computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies : an advanced resource book*. London ; New York: Routledge.
- Nelson, T. H. (1981). *Literary Machines : The report on, and of, project xzndu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom* (93.1. ed.). Sausalito, CA.: Mindful Press.
- O'Sullivan, D. (2009). *Wikipedia: A New Community of Practice?* London: Ashgate Publishing.
- Ong, W. J. (1982/2002). *Orality and literacy : the technologizing of the word* (3. ed.). London: Routledge.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital : understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Piekut, A. (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag : en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. (Ph.d.-afhandling), Syddansk Universitet, Odense. Retrieved from <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Genreskrivning-i-de-fire-gymnasiers-danskfag.pdf>
- Platon. (370 f.v.t./1973 e.v.t.). *Phaedrus and the seventh and eighth letters* (W. Hamilton, Trans.). Harmondsworth: Penguin.
- Rathje, M. (2008). *Generationssprog i mundtlig interaktion : en sociologisk undersøgelse af generationsspecifikke sproglige og interaktionelle træk i tre generationers talesprog*. (Ph.d.-afhandling), Københavns Universitet, Kbh.
- Rathje, M. (2013). "sku allgevel ha købt penis forlænger creme :-)" : afvigelser fra retskrivningsnormen i kommentarfeltet på ekstrabladet.dk. *MUDS - Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 14, 333-354.
- Rathje, M. (2015). Ska det vær nu? : verbale kortformer i regulerede og ikke-regulerede genrer *Danske studier 2015: Tidsskrift for dansk sprog, litteratur og folkeminder* (Vol. 2015, pp. 34-55). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Saint-Exupéry, A. d. (1939). *Wind, sand and stars*. London: Penguin.
- Schultz Hansen, S. (2011). *Årgang 2012 : socialliv og samvær i en tid med nye medier* (1. udgave. ed.). Kbh.: Information.
- Scott Sørensen, A. (2013). Facebook kommunikation for kommunikationens skyld. In J. Linaa Jensen & J. Tække (Eds.), *Facebook : Fra socialt netværk til metamedie* (pp. 117-137). Gylling: Samfundslitteratur.
- Shortis, T. (2007a). Gr8 Txtpeceptions : The Creativity of Text Spelling. *English Drama Media*, 8, 21-26.

- Shortis, T. (2007b). Revoicing Txt: spelling, vernacular orthography and 'unregimented writing'. In S. Posteguillo, M. a. J. Esteve, & M. L. s. Gea Valor (Eds.), *Texture of Internet: netlinguistics in progress*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Skaftø Jensen, E. (2015). Subjektellipser eller informationsstrukturel organisering i sms. *MUDS - Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 15, 171-188.
- Skovholt, K., Grønning, A., & Kankaanranta, A. (2014). The Communicative Functions of Emoticons in Workplace E-Mails :-). *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 780-797.
- Smedegaard, A. (2013). Hvem sagde hvorfor? : skolelærers situationelle og kognitive forankring. *Viden om Læsning*, 13, 68-80.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer : Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori* (Ph.d.-afhandling), Københavns Universitet, Endnu upubliceret.
- Spanget Christensen, T., Elf, N. F., Krogh, E., & Faglighed og skriftlighed (projekt). (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Therkelsen, R. (2009). Om agtig. In K. Farø (Ed.), *Sprogvidenskab i glimt : 70 tekster om sprog i teori og praksis* (pp. 515 sider). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Tække, J. (2010). Facebook – et netværk i fællesskabet. *MedieKultur*, 2010(49), 123-146.
- Tække, J. (2015). Like Love Haha. Retrieved from <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/facebooks-like-faar-selskab-af-6-reactions>
- Tække, J., & Paulsen, M. E. (Eds.). (2015). *Digital dannelse: Udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF og VUC* (Vol. 2). København: Unge Pædagogers Forlag.
- Undervisningsministeriet. (1997). *Lov om dansk retskrivning* Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=84769>.
- Undervisningsministeriet. (2011). *Skriftlig dansk på stx - vejledning for lærere og censorer (Censorvejledning)*. Retrieved from <http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Gym/PDF13/Proever%20og%20eksamen/130524%20Censorvejledning%20stx%20110504%203.pdf>.
- Undervisningsministeriet. (2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507&exp=1#>.
- Undervisningsministeriet. (2016a). Notat om 9. og 10. klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse mv. 2016. Retrieved from file:///C:/Users/Bruger/Downloads/160318%20FTUnotat2016.pdf
- Undervisningsministeriet. (2016b). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*. Retrieved from <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Proevevejledninger>.
- Wiese, L. B. (2003). *Skrivning og studium : en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. (Ph.d.-afhandling), Syddansk Universitet, Odense.
- Wikipedia. (åbnet 21. august 2016). *Wikipedia:About: Wikipedia*.
- Zweig, S. (1927). *Sternstunden der Menschheit : Fünf historische Miniaturen*. Leipzig.

10 RESUMÉ

Titel: Digitale spor på papiret – en korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber.

Afhandlingen har til formål at bidrage til indsigt i og viden om hvad digitale indfødte der er vokset op med digitale tekstlogikker og -normer, møder af udfordringer når de i skolesammenhæng får til opgave at skrive tekster der er tænkt til og tilpasset papir. Datamaterialet er et tekstkorpus bestående af 506 danske gymnasiestile skrevet i årene 2012-2016 med omkring ½ million fortløbende ord.

[Kapitel 2](#) introducerer og danner teoretisk grundlag for afhandlingens brug af begreberne *hypertekst*, *digital litteracitet* og *digitale indfødte*, og viser desuden at unge i dag har en udpræget digital og næsten papirløs hverdag. [Kapitel 3](#) opridser forskellene på de tekstlogikker og -strategier man anvender når man skriver til henholdsvis skærmen og papiret. [Kapitel 4](#) er en gennemgang af de forventninger gymnasieskolen har til elevernes stile, og herigennem bliver det tydeligt at *den danske stil* er tænkt og forventes skrevet med udgangspunkt i papirets logikker. I [Kapitel 5](#) bliver de skrive- og senderedskaber eleverne benytter sig af, beskrevet og analyseret med primært fokus på skriveprogrammet Word som er det langt de fleste gymnasieelever bruger som skriveredskab. Kapitlet viser at selvom skriveprogrammer er digitale, er de udformet og tænkt så tekster skrevet i dem kan fungere prentet på papir. [Kapitel 6](#) er dels en beskrivelse af hvordan tekstkorpusset er indsamlet, og dels hvordan xml-opmærkning er anvendt for sikre overskuelige og stringente analyser. I [Kapitel 7](#) er afhandlingens analyser præsenteret. Elevernes referencer til digitale og trykte kilder viser at det først og fremmest er på internettet de digitale indfødte orienterer sig når de søger viden. En analyse af elevernes digitale litteracitet set på baggrund af deres valg af layout viser at eleverne ofte har minimale men for det meste tilstrækkelige digitale færdigheder i denne henseende. På baggrund af en analyse af anvendelse af stavekontroller konkluderer afhandlingen at eleverne er optagede af at korrekturlæse deres tekster for de fejltyper stavekontrollen kan fange, men også at de i langt mindre grad får korrekturlæst for de typer stavekontrollen ikke kan fange. Det resulterer i tekster som er præget af det digitale hjælpemiddel. I en analyse af hvorvidt eleverne i deres *trykbare skrift* inddrager træk fra *medialiseret skrift*, såsom sms-sprog og chat-stil, viser afhandlingen at eleverne sagtens kan skelne, og at de er gode til at tilpasse sproget til situationen. Således er de fleste af korpussets ganske få eksempler på smileyer og subjektsellipser fundet i de beskeder som eleverne skriver til lærerne og ikke i selve opgavebesvarelsen.

I afhandlingens [ottende og sidste kapitel](#) bliver det først diskuteret om de digitale indfødte møder undervisning der tilgodeser deres behov for tilegnelse af digitale skrivestrategier de kan bruge i fremtiden. Dernæst om der er et mere generelt behov for gennem undervisning at sikre at de næste generationer kan læse og forstå skrift skrevet både førhen og nu.

11 ABSTRACT

Title: Digital traces on paper – a corpus-based study of text norms, text logics, and use of digital writing tools among Danish upper secondary school students.

This thesis contributes to the understanding and knowledge of the challenges that digital natives, growing up with digital text logics and norms, will meet when they are expected to write texts that are adaptable to paper in school context. The study is based on a text corpus of 506 Danish upper secondary school essays written in 2012-2016 and containing around half a million running words.

Chapter 2 introduces and provides the theoretical basis for the use of the concepts *hypertext*, *digital literacy* and *digital natives* in the thesis, and furthermore shows that young people today have a predominantly digital and nearly paperless life. Chapter 3 outlines the differences between text logics and strategies when writing on screen and on paper. Chapter 4 reviews the requirements that the Danish upper secondary school as an institution imposes on students' written work. On this basis I argue that the Danish upper secondary school essay is intended and expected to be written using paper logics. Chapter 5 describes and analyses tools for writing and submitting essays that students use, with a primary focus on the word processor Microsoft Word, which is used by the vast majority of upper secondary school students. The chapter shows that, although the writing tools are digital, they are designed and perceived as a medium for writing texts that can intend for printing on paper. Chapter 6 describes how the text corpus was collected, and how XML markup is used to ensure transparency, accuracy, and consistency in the analysis. In Chapter 7 presents the various analyses. The students' references to digital and printed sources show that digital natives first and foremost orient themselves on the internet when seeking knowledge. References to authors by first name and other deictic forms shows that students logically write for their own context and deictic center. The students' layout choices reveal that they have minimal but mostly sufficient digital literacy in the domain of text layout. Their use of spellcheckers shows that they are very concerned with proofreading their own texts for the types of errors the spellchecker *can* catch, but they lack proofreading for the types of errors that the spellchecker *cannot* catch. The resulting texts are therefore distinctly marked by the digital aid. In an analysis of whether linguistic characteristics from netspeak are incorporated in the essays, the thesis concludes that the students can easily distinguish between language suitable for different situations and that they adapt their writing well to the situation. Most of the very few examples of smileys and subject ellipses found in the text corpus are found in short messages to teachers and not in the actual assignment text.

In the eighth and final chapter I discuss whether digital natives are taught and acquire digital writing strategies they can use in the future, and whether the current teaching practices ensure that texts written now and in the past can be read and understood by future generations.

12 BILAG

12.1 BILAG 1 – LISTE OVER INFORMANTER

Nummer	Elevs pseudonym	Gymnasium	Studieretning	Antal tekster
1	Camilla	Midtjylland	Engelsk/Spansk	4
2	Julie	Midtjylland	Mat/fys/kem	4
3	Emma	Midtjylland	Mat/fys/kem	4
4	Sara	Midtjylland	Engelsk/Spansk	4
5	Katrine	Midtjylland	Engelsk/Spansk	9
6	Mathias	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
7	Frederik	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
8	Mikkel	Midtjylland	Mat/fys/kem	2
9	Kasper	Midtjylland	Mat/fys/kem	4
10	Christian	Midtjylland	Mat/fys/kem	2
11	Sofie	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
12	Cecilie	Midtjylland	Engelsk/Spansk	1
13	Maria	Midtjylland	Engelsk/Spansk	1
14	Mads	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
15	Rasmus	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
16	Nikolai	Midtjylland	Engelsk/Spansk	2
17	Jonas	Midtjylland	Mat/fys/kem	3
18	Jacob	Midtjylland	Mat/fys/kem	2
19	Caroline	Sønderjylland	Samf/eng/mat	3
20	Emil	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	3
21	Louise	Sønderjylland	Samf/eng/mat	9
22	Line	Sønderjylland	Samf/eng/mat	12
23	Simon	Sønderjylland	Samf/eng/mat	3
24	Laura	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	2
25	Andreas	Sønderjylland	Samf/eng/mat	6
26	Emilie	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	5
27	Nanna	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	3
28	Anne	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	10
29	Anna	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	11
30	Ida	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	5
31	Rikke	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	9
32	Mathilde	Sønderjylland	Samf/mat/psyk	12

33	Daniel	Fyn	Eng/Samf/Mat	1
34	Simone	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	2
35	Mette	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	2
36	Martin	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	4
37	Anders	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	4
38	Nicklas	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	13
39	Lasse	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	4
40	Sebastian	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	4
41	Signe	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	1
42	Christina	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	5
43	Josefine	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	5
44	Amalie	Fyn	Engelsk/Samf/Mat	3
45	Pernille	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
46	Tobias	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
47	Maja	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
48	Amanda	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
49	Michelle	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
50	Frederikke	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
51	Stine	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
52	Oliver	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
53	Christoffer	Nordsjælland	Engelsk/spansk	3
54	Marie	Århus	Engelsk/Spansk	3
55	Trine	Århus	Engelsk/Spansk	3
56	Malene	Århus	Engelsk/Spansk	5
57	Natasja	Århus	Engelsk/Spansk	6
58	Patrick	Århus	Engelsk/Spansk	6
59	Thomas	Århus	Engelsk/Spansk	4
60	Alexander	Århus	Engelsk/Spansk	2
61	Mie	Århus	Engelsk/Spansk	5
62	Magnus	Århus	Engelsk/Spansk	3
63	Morten	Århus	Engelsk/Spansk	6
64	Mia	Århus	Engelsk/Spansk	8
65	Christine	Århus	Engelsk/Spansk	11
66	Clara	Århus	Engelsk/Spansk	7
67	Marcus	Århus	Engelsk/Spansk	2
68	Peter	Århus	Engelsk/Spansk	4
69	Ditte	Århus	Engelsk/Spansk	3

70	Freja	Århus	Engelsk/Spansk	4
71	Nadia	Århus	Samf/eng	2
72	Rebecca	Århus	Samfundsfag/engelsk	5
73	Sandra	Århus	Samfundsfag/engelsk	5
74	Lærke	Århus	Samfundsfag/engelsk	4
75	Astrid	Århus	Samfundsfag/engelsk	3
76	Nicoline	Århus	Samfundsfag/engelsk	2
77	Jeppe	Århus	Samfundsfag/engelsk	12
78	Nina	Århus	Samfundsfag/engelsk	8
79	Helena	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
80	Benjamin	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
81	Isabella	Nordjylland	Spa/eng/samf	6
82	Karina	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
83	Katja	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
84	Sabrina	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
85	Anja	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
86	Victoria	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	6
87	Jesper	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
88	Jasmin	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
89	Charlotte	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
90	Johanne	Nordjylland	Spansk/engelsk/samfundsfag	10
91	Thea	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
92	Mark	Nordjylland	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
93	Søren	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	3
94	Victor	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	4
95	Phillip	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	4
96	Michael	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	3
97	Agnes	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	3
98	Karen	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	3
99	Majken	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	7
100	Lukas	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	2
101	Tanja	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	6
102	Maj	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	2
103	Tine	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	5
104	Lea	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	15
105	Agnete	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	5
106	Anne-Marie	Storkøbenhavn	Samfundsfag/engelsk/matematik	5

12.2 BILAG 2 – BILLEDER AF HÅNSKREVNE, ITALIENSKE SKOLESTILE

Billederne af to håndskrevne, italienske skolestile er venligst udlånt Lene Rotne. De er skrevet i december 2014 og januar 2015 og indsamlet af Lene Rotnes i forbindelse med hendes ph.d.-projekt [Fra Facebookstil til skolestil](#).

5

QUESTA PROVA-BELLA

Qui parrebbero di giovani si identifica in principi e simboli che ne rappresentano la identità e le caratteristiche. Ma dove c'è questo i miei ideali? Se guardo al mondo della pratica mi viene difficile trovare un percorso di quei ispirazioni, e un mondo così pieno di cose che di persone che hanno promesso o che promettono e che molto difficilmente mantengono. E pensare che non a caso siamo il paese più corrotto dell'Unione Europea e questo non cambierà nel tempo. Infatti, come tutti i mali del nostro paese, avere la corruzione, periodicamente torna alla ribalta. Il problema è che se nessuno decide di combatterla, proviamo solo sperare di non autostimularci ad andare del tempo. Volete aiutati con la via zingari, magari con più spinti su la via... Infatti nel campo dello sport e pieno di esempi di frode, corruzione ed inganno, è trattato alle gambe la i popoli fusti, a partire

9

BELLA COPIA

1-INTRODUZIONE
2-AMOR SIEROTICO
3-WE OGNORI
4-FINALE

Traccia n.º

Fino a qualche mese fa ne aveva solamente sentito parlare, non pensava potesse essere possibile provare certe emozioni. L'amore tende ad essere sottovalutato ormai... viene stereotipato come quel sentimento che ti fa sentire le farfalle nello stomaco e viene inghiottito, rinchiuso dentro la frase "siamo". È triste dirlo, ma ci sono persone che si fossilizzano solo su questa aspetto comune, senza andare oltre. Sarà forse la guerra? Sarà di confrontarsi con qualcosa innumerevoli volte più grande di noi? Sarà di soffrire? Sarà di essere visti per quello che siamo? Si tende a banalizzare l'amore sotto questo primo di vista. È il sentimento più comune al mondo e, come tutte le cose comuni, viene dato per scontato. Come se fosse una cosa banale. Cosa abbiamo fatto per meritarcelo? E soprattutto, cosa possiamo fare in cambio? In un certo senso, quando ci innamoriamo, è come se ci venisse

12.3 BILAG 3 – INTERVIEWS MED GYMNASIEELEVER

Interviewer: Vil en af jer forklare hvad sker der fra I får en opgave for som den I lige har fået for til I afleverer stilen. I må meget gerne supplere hinanden.

Katrine: jeg tror når jeg får en opgave for så plejer jeg at vente til vi får omlagt skriftlighed og så øh når vi har haft omlagt skriftlighed så øh så venter jeg igen så kigger jeg ikke på den igen før et par dage før den skal afleveres og så øh bruger jeg Word og så sidder jeg tit ikke hvis jeg har meget travlt så sidder jeg ved et bord og arbejder bedst men hvis jeg har sådan lidt lang tid så kan jeg godt bare sidde i min seng og se fjernsyn imens.

Sophie: øh når jeg får en opgaveformulering så læser jeg den et par gange så jeg har forstået det og så bagefter så læser jeg den tekst vi måske skal analysere et par gange så jeg forstår den og så gør jeg nogen tanker om hvad jeg gerne vil komme ind på øh og hvad jeg gerne vil besvare når *lærers navn* fx har beskrevet at vi skal lave personkarakteristik så gør jeg mig nogle tanker om det og så har jeg læst teksten og så øh kan jeg godt lide at jeg har skrevet lidt inden omlagt skriftlighed så jeg kan spørge hende om nogle ting og så kan jeg godt gå i gang og så jeg bruger også Word og så når jeg har skrevet den så læser jeg den igennem.

Emma: ja jeg læser når vi får den for jeg læser opgavebeskrivelsen og den tekst vi skal analysere øh og så gør jeg mig også sådan nogle tanker om det og skriver måske lidt stikord ned om hvad jeg godt vil komme ind på og så laver jeg egentlig ikke rigtigt noget før omlagt skriftlighed udover at lidt sådan hvad andre har tænkt for at få sådan lige noget inspiration udefra også øh og så kigger jeg måske lidt på den et stykke tid inden den skal afleveres mens jeg laver noget andet som regel og så er det som regel to dage at jeg får den lavet eller på dagen den skal afleveres det bliver sådan tit lidt i sidste øjeblik at jeg får den lavet

Interviewer: så du får sendt den lige før deadline

Emma: ja og jeg skriver også i Word

Interviewer: og I afleverer i lectio

Katrine, Sophie, Emma: ja

Interviewer: er der nogen fag hvor I afleverer på papir

pause

Katrine, Sophie, Emma: nej

Interviewer: Det er også de naturvidenskabelige fag det hele er digitalt

Katrine, Sophie, Emma: ja

Interviewer: hvor sidder I og skriver henne sådan helt fysisk

Emma: jeg sidder for det meste så sidder jeg inde i min seng jeg kan godt lide at sidde sådan behageligt men hvis det er sådan at jeg laver den lige i sidste øjeblik og laver den på dagen så sidder jeg ved et bord fordi så er der ikke lige så meget der kan fange min opmærksomhed og distrahere mig

Katrine: ja

Sophie: jeg sidder også derhjemme jeg sidder typisk i min seng og så hvis jeg fx er gået i stå eller jeg hører også nogen gange musik eller også gør jeg ikke og så nogen gange så hjælper det at sidde på hvad hedder det på spisebordet eller mit skrivebord men det er stadig derhjemme jeg skriver

Interviewer: kan I finde på hvis I har en bærbar at sidde i et tog eller er det enten her til omlagt skriftlighed³⁷ eller

Katrine: Jeg kan godt finde på det jeg arbejder inde i lufthavnen så jeg har tit min computer med og så få tiden til at gå med at sidde og kigge lidt på mine afleveringer.

Interviewer: hvis I skal bruge noget information hvis I skal slå film noir op eller sådan noget hvor går I hen og finder de informationer

Emma: altså jeg kigger ofte så kigger jeg i mine noter om vi har haft om det sådan på et af årene og ellers så slår jeg det op på google og prøver jeg at kigge sådan og være kritisk for det har vi jo lært at man skal være og sådan ja det er bare det jeg gør

Sophie: jeg gør det samme også

Emma: ja måske ser jeg i den store danske om nogen gode ting fx ikk

Interviewer: Går I hen på biblioteket og finder en bag eller

Emma: nej

Sophie: ikke så tit

Katrine: medmindre det er store opgaver så

Interviewer: så store opgaver

Sophie: ja og AT der går jeg på biblioteket ellers er det også som regel nettet

Katrine: ja fordi alt er tilgængeligt der

Sophie: ja

³⁷ *Omlagt skriftlighed* er skemalagte lektioner hvor eleverne er til stede på gymnasiet, mens de arbejder med skriftlige afleveringer. Der er en lærer til stede, men lektionerne foregår ikke som egentlig undervisning.

Emma: og så kigger jeg som regel på forskellige sider for at se om det er det samme der står ikke eller om det sådan modsiger hinanden for ligesom at være lidt mere sikker inden jeg skriver

Interviewer: og tænker I over hvem der har skrevet det

Emma: ja

Interviewer: skriver i uden for skolen skriver I blogs eller skriver I et eller andet selv som ikke har noget at gøre med skolearbejde

pause

Katrine, Sophie, Emma: nej

Interviewer: der er meget der

pause

Interviewer: er der nogen der ikke har et wordprogram og hvad gør de

pause

Emma: det har jeg ikke lige hørt om

Sophie: nej

Emma: ikke hvad jeg ved af i hvert fald

Sophie: der har været nogen hvor de måske de måske ikke haft en computer til rådighed og så har de været meget sådan jeg ved ikke engang hvad de har gjort

Emma: der har været meget sådan i undervisningen der har været nogen gange i undervisningen hvor nogen fra klassen ikke har haft computer med så har de skrevet ned altså noter på telefonen i den der note-app

Katrine: også en for klasse som ikke har Word han bruger google docs

Interviewer: Ved i så kører han det over i Word inden han afleverer

Katrine, Sophie, Emma: pause

Katrine: nej det ved jeg faktisk ikke

Interviewer: Lectio er det der I har sådan al kommunikation med lærerne

Katrine, Sophie og Emma: ja

Emma: og så nogen gange hvis det haster sådan så kan man se deres telefonnummer inde på hjemmesiden så kan jeg godt finde på måske at ringe til dem eller sende dem en sms sådan hvis det virkelig er noget der haster ikke for at få hurtigere svar

Interviewer: og hvis I har spørgsmål til en aflevering hvordan øh

Emma: så er det som regel lectio

Katrine: eller også så finder man dem lige og spørger dem

Andet interview:

Interviewer: vil I starte fortælle mig om jeres skriveproces fra I starter på en aflevering til I slutter

Benjamin: nå men det er sådan når man får en aflevering for så tænker man på hvornår man vil starte der er ikke sådan noget specielt sted hvor man laver den det er derhjemme eller sammen med en ven eller også laver man den henne på skolen men hos mig så er det ofte sådan hvor jeg først laver den til sidst hvor jeg bliver sådan lidt presset

Interviewer: lige op til deadline

Benjamin: sådan et par dage før selvfølgelig ikke

Isak: ja

Benjamin: men jeg starter ikke det der to uger før sådan så

Daniel: ja men det er også man føler sig nok mere koncentreret når du ikke er hjemme tror jeg fordi derhjemme har du jo fjernsyn og hvad du nu har derhjemme til at distrahere dig men ellers så min srp den lavede jeg herovre på skolen det var meget mere koncentrerende i hvert fald men også det jeg laver også bare sidste når jeg mest er presset haha

Isak: men det er også an på hvilken aflevering man får synes jeg altså hvis det er en der fx den aflevering vi har fået i dag den er meget sådan der overskuelig men alligevel er den der er rigtig mange ting at komme ind på ikke så derfor kan den godt blive uoverskuelig ikke altså den kan godt blive lidt stresset og så er man så bare så dum nogen gange at man trækker den lidt længere ud men det handler egentlig bare om at man bare prioriterer det ikke og det er bare sådan man når ikke rigtigt når fx ikke altid at prioriterer min tid sådan helt perfekt

Interviewer: så det bliver det bliver lidt hurtigt nogen gange

Isak: ja præcis

Interviewer: hvor sidder I henne sådan fysisk du sagde du sad hjemme her

Benjamin: ja det på værelset tror jeg for det meste vi laver det jeg tror ikke rigtigt vi har nogen specielle steder at sidde.

Interviewer: hvor sidder I på værelset

Benjamin: Jeg sidder på min seng og skriver

Daniel: Jeg sidder faktisk ved mit skrivebord for når jeg ligger inde i min seng for når jeg ligger i min seng så jeg har en eller anden association om at når jeg ligger i min seng så er det et eller andet HYGGE ikke så tænder jeg en film eller et eller andet ikke men øh ellers ved mit skrivebord så er jeg meget koncentreret så ved jeg ligesom hvad jeg skal lave

Interviewer: kan I have flere ting i gang samtidigt altså sidder I med øh forskellige ting åben på computeren og film

Benjamin: ja

Daniel: ja altså problemet er at man kan hurtigt jeg bliver rigtig hurtigt distraheret hvis du har en telefon i nærheden eller sådan noget men altså når JEG sidder og laver aflevering så sætter jeg musik i ørerne så jeg har lukket helt af og så fokuserer jeg bare på afleveringen men det er også bare det man skal have sin prioritering

Interviewer: skriver I i Word

Benjamin: ja

Isak: ja

Interviewer: fordi I skal eller

Daniel: Nej bare fordi det er mest nemmest at bruge

Isak: ja haha

Interviewer: bruger I Word til andet

Daniel: haha

Isak: når I tænker sådan noget privat noget

Interviewer: ja skrive en blog eller sådan sådan noget

Daniel: nej

Benjamin: ja skrive en jobansøgning

Interviewer: så Word er sådan en arbejdsting

Isak: ja

Interviewer: er I blevet undervist i at bruge Word

Benjamin: nej

Isak: nej egentlig ikke jeg tror bare det er noget jeg har lært med tiden

Benjamin: det er erfaringer fra folkeskolen og så er det bare op igennem gymnasiet oveni det er blevet helt normalt og man ligesom kender til alt ikke

Interviewer: printer I noget af det I har

Isak: nej det er altid digitalt

Daniel: meget sjældent

Benjamin: så er det hvis man skal aflevere det i lærernes ... hvad hedder det

Pause

Isak: nå ja ... jeg ved hvad du mener

Interviewer: dueslag

Benjamin: ja

Isak: ja

Interviewer: det gør I stort set aldrig haha

Benjamin: næsten ikke det er altid digitalt over lectio og sådan det er meget nemt faktisk

Daniel: jeg tror sidste gang jeg printede noget det var til eksamen

Isak: ja

Benjamin: det er et år siden

Isak: Ej det er kun hvis det er påkrævet at man printer det men ellers så så gør man det ikke altså

Interviewer: Hvad hvis I skal finde nogle informationer hvis I øh skal vide et eller andet om film noir³⁸ sådan et eller andet I er blevet bedt om altså hvor finder I dem henne

Isak: altså tænker du på de forskellige når vi skal lave afleveringer om det vi skal skrive om

Interviewer: ja hvis der er noget I ikke ved noget om og I gerne vil vide noget mere

Isak: så så er det bare på google for det meste fordi google har meget svaret på alt det vi bruger

Interviewer: så I bruger internettet

Benjamin: Ja det er også det hvis du ikke rigtigt ved hvordan du skal komme i gang med en aflevering så kan du altid læse forskellige hjemmesider hvor der står sådan hvordan hvad der er en god måde at starte på og hvad du kan komme ind på

³⁸ Klassen har netop fået en dansk stil for hvor film noir indgår

Isak: ja men jeg synes også at man altid får altså det er jo sådan at man altid har et forløb og så får man så altså fx om film noir så har vi haft et forløb om hvilke genretræk der er og så kan man jo bare gå ind på sin mappe som er under dansk ikke så kan du gå ind og se det der

Interviewer: søger I så på det inde i jeres mappe

Daniel: ja det kan du godt sige det kan også bare være inde i lektionerne sådan

Interviewer: så I finder også meget på lectio går tilbage og sådan

Benjamin: ja lige præcis for det passer jo perfekt lige til afleveringen ikke

12.4 BILAG 4 – TRÆK FRA MEDIALISERET SKRIFT

12.4.1 Bilag 4a – Fund med subjektsellipse

Fund i AA1Astrid1.xml

Den unge dame er 2. hovedperson, man hører ikke hendes historie, ser hende kun fra førstnævntes øjne, men uden hende havde der ikke været nogen historie. [...] Vil sige hun er en rimelig 'flad' person, en type, en typisk flot, ung dame med livet foran sig og et glimt i øjnene.

Fund i AA1Christine1.xml

[...] Havde troet at udflugter, sove i telt, lave mad over bål og fællesaktiviteter var et overstået kapitel for mig efter et år på efterskole. Men nej der var endnu en udflugt gemt i kassen. Jeg skulle på Sletten med min klasse, min nye klasse.

Fund i AA1Christine1.xml

[...] Vil nu være ærlig og sige, at min optimistiske del af turen var godt nok nede i kulkælderen da vi allerede ved vores ankomst skulle gå en herlig lang tid, til Himmelbjerget.

Fund i AA1Peter1.xml

Der er nok omkring 30 grader, alt for varmt for en koldblodsdansker som mig. Som sagt så har jeg ikke meget mad tilbage, en halv pakke rugbrød og noget dåsemad. Vandet er også snart brugt op, [...] har omkring 2 liter, lunkent vand, tilbage.

Fund i AA2Marcus1.xml

Hej [Juul]. Denne opgave var en smule svær for mig at komme igennem, jeg har arbejdet forholdsvis hårdt for at få en nogenlunde kronik [sat] sammen. [...] Ville sætte stor pris på hvis du gav mig en skarp kritik af den, så jeg kan lære af det og gøre det bedre næste gang, jeg var en smule i tvivl i diskussionen og lidt i analysen- [...] håber du kan komme med noget konstruktiv kritik. Mvh. [Marcus].

Fund i AA3Christine2.xml

Benn Q. Holm får altså i denne roman skildret København og befolkningen fra hans generation, han er altså tidstro. [...] Gør folk bevidste om folks stræben efter forklaring på ens tilværelse og eksistens i livet.

Fund i AA3Malene3.xml

"[...] Havde ærlig talt glemt, hvor hårdt det er at have et sexliv."

Fund i MJ2Sara1.xml

Facebook har den effektivitet at man kan opdatere om sit liv ved at lave disse såkaldte "status-opdateringer". Det er blevet så smart at man nu kan sætte følelser og emotions på. Man kan f.eks. skrive "[...] Har lige været ude og gå en tur ☺ - ☹ [...]" Følte sig lykkelig".

Fund i SJ2Andreas2.xml

Ib Michael præsenterer problemstillingen i underrubrikken ([...] belyses senere). I første afsnit præsenterer han miljøet. Vi befinder os på Phuket, hvor Ib Michael bor i en bambushytte. Juleaften er netop overstået.

Fund i MJ1Sofie1.xml

Alle de steder hun først havde noget med ham. [...] Kan ses (s. 86, l. 1-3). Det er det hun tænker på om natten når hun sidder i sofaen.

12.4.2 Bilag 4b – Fund med afsnubninger

Fund i MJ2Maria1

Vi skal ha' alt stillet foran os.

Fund i MJ2Maria1

Vi bruger internettet dagligt til at give folk et indtryk af hvem vi er, eller hvem vi vil ha' de skal tro vi er.

Fund i MJ2Maria1

Jeg vil ikke gå for meget i detaljer om filmen, det er en man bør se, men den gir et godt indblik af hvordan jeg tror fremtiden bliver.

12.4.3 Bilag 4c – Fund med smiley

Fund i MJ3Sara48 - Sara, 2. g, Midtjylland (fra essay om facebook)

Man kan f.eks. skrive "Har lige været ude og gå en tur – ☺ Følte sig lykkelig".

Fund i SJ3Anna1

Hej siri, jeg vil gerne have at du kigger på om jeg har styr på genren 😊

Fund i SJ3Anna2

"Jeg vil gerne vide om, jeg formulere mig godt nok 😊👉

12.4.4 Bilag 4d – Fund med emfase:

Fund i AA1Freja1.xml

Alle forhold, alle oplevelser, alle miljøer, alle mennesker, alle ting – uden tvivl **ALT** har en indflydelse på jeg'et.

Fund i AA3Marcus1.xml

Det skal jeg ikke stille mig til dommer overfor - men en ting er dog sikkert, havde danskerne stillet sig utilfredse overfor denne slags brug af retorik, så havde den **LYNHURTIGT** blevet vasket af tavlen.

Fund i AA3Marcus1.xml

I dette tilfælde bliver den danske politik krydret godt og grundigt med intelligent brug af retorikkens ædle kunst. **MEN**- ja, der er et men. Er det så politikken der er kedelig, eller danskerne som hungre efter meget efter spændning?

Fund i AA3Natasja1.xml

Er det virkelig **SÅ** vigtigt at kunne sige hvad man vil, selv hvis det koster menneskeliv?

Fund i AA3Nina3.xml

Ordet naturligvis får det til at lyde som om, at det er en selvfølge, at Nikolaj Hübbe ville reagere på denne måde, mens ordet i særdeleshed ligger tryk på, at han er **MEGET** forarget..

Fund i MJ1Emma1.xml

Hun er blevet ung mor, faren til Torben er skredet og hun bor sikkert i noget, der ligner lort! Alt dette går i en dårlig ring, igen og igen, fordi det er **SÅ** svært og komme ud af den.

Fund i MJ1Nikolai1.xml

En ting er sikkert. Michael Strunge har oplevet meget i sit liv, og ikke mindst senere i sit liv. Han har chokeret, han har provokeret, og han har rørt folk. Og han har, i **dén grad**, sat sine spor på den efterfølgende generation, på samfundet, og Danmark som land.

Fund i MJ2Rasmus1.xml

Det er **ikke** just et malende og fantastisk billede af, hvordan jeg oplever et computerspil som 'League of Legends', men det er rettere den strategiske udfoldelse, der er kernen.

Fund i NJ1Charlotte1.xml

Men på trods af retten til at vælge, kan vi **IKKE** altid bare vælge at præmierne på øverste række. Selvom man engang imellem skal gavne sig selv, og træffe valg efter personlige behov, så er vi nødt til også at tænke på andre, og hvilke konsekvenser personlige valg kan have for andre.

Fund i NJ2Charlotte2.xml

Størstedelen har som børn helt sikkert hørt mor eller far sige: "Du må **IKKE** lyve". Alligevel er det nok de færreste, som går igennem livet uden på noget tidspunkt, at have stukket en lille hvid løgn.

Fund i NJ2Charlotte2.xml

Selvom vi alle er vokset op med "Du må **IKKE** lyve", og selvom der ikke tvivles på, at det er forkert, så betyder det ikke, at en løgn ødelægger god kommunikation. Det kan selvfølgelig ødelægge troværdigheden mennesker iblandt, men hvis modtageren accepterer den påstand og præmis, som kommunikatoren kommer med burde der ikke tvivles på, at det er god kommunikation.

Fund i SJ1Emilie1.xml

I teksten står der "Lev stærkt, dø ung" siger **DE**, det er helt og aldeles forkert, efter min mening, da man ikke bare kan konkludere at det er unge, der har den indstilling på livet, men nogle unge har det på den måde.

Fund i SK3Phillip1.xml

Jeg er ikke nødvendigvis enig i, at den **SKAL** gøre det, men jeg kan sagtens se, at det kan være en god måde at bruge litteraturen med.

Fund i MJ1Mathias3.xml

Det virker ikke som om, at Maria har gået særlig længe i skole, da hendes ordforråd virker meget lille. ""Hold op med at SYNG, Torben""(s.83, l. 26). Forfatteren ligger her tryk på ordet SYNG, som hun har stillet forkert op i sætningen.

Fund i AA1Morten2.xml

John skreg i vilden sky "HJÆLP!!!". resten af klassen vågnede nu også, og skyndte sig ud af deres telte, for at se hvad der foregik.

Fund i AA3Alexander1.xml

Hverken Messi eller Ronaldo var spillere, der fangede min opmærksomhed, men da jeg hørte om Zlatans selvbiografi sagde det klik; Sveriges perker som lige nu er en af verdens bedste fodboldspillere? JA TAK!

12.4.5 Bilag 4e – Fund med tøveprikker

Fund i FN1Christina1.xml

Jeg kiggede tilbage på betjenten, som nu var kommet tættere på og så direkte på mig. Så fik jeg endelig fremstammet et svar. "Øh mig? Jo.. Øh, jeg var bare ude og gå en tur."

Fund I FN2Lasse1

Sildig opvågen kan tolkes som værende en sen opvågen.. Kærlighed er kendt for at gøre blind og påvirke ens handlinger.

Fund i MJ1Nikolai1

Tilværelsen forandres og formindskes til så lidt som muligt..

Digtet er for resten skrevet med stort hele vejen i gennem. Det fremhæves jo endnu mere i mine øjne, på en endnu mere vitterlig måde. Den anden mulighed er at Michael er dårlig til at slå 'Caps Lock' fra..

Derved vender han også digtet på hovedet. Som om at alt får en anden betydning. Ondt bliver godt, godt bliver ondt.. osv..

Fund i MJ1Sara2

Novellen foregår på passagerskibet "North Star", midt ude i **Nordsøen..** Miljøet er meget lukket og det kan have en stærk betydning med de følelser Hanna giver udtryk for.

Fund i MJ2Nikolai1

"Engang du herre var i hele norden, bød over England – nu du kaldes svag"

Et citat hvor H.C. Andersen genopfrisker noget af **historien..**

Selvom romantikken var den daværende tid, så var Danmark i en sværere tid.

Derpå er de to digte vidt forskellige på alle deres **måder..** ligesom os mennesker.

Fund i SJ1Ida2

Er det os der skaber den identitet vi har, eller er det omgivelserne som bestemmer den identitet vi påtager **os..?**

Fund i AA2Patrick1

Måske er ens syn på lige præcis dét citat forskellen imellem at være ung **og...** Ja, ikke-ung.

Fund i AA3Jeppe1

Så er det måske en umulig opgave, som Henrik Pontoppidan udtrykker det, at finde ud af hvem sit sande jeg er. Som værende en 19-årig skoleelev er dette ikke noget, som jeg har indsigt **i...** endnu.

Fund i AA3Jeppe3

Ved at præsentere reklamen på den rette måde, som Anna Sophia Hermansen har gjort for at få sit budskab ud, så kan man sidde bagefter og tænke: "Værre var det vel heller ikke..."

Fund i AA3Marcus1

Hvis man tager udgangspunkt i ideen om at vi er hvad vi spiser, eller med andre **ord...** vi er hvad vi ser og læser og generelt hvad vi fylder os med - så ja.

Fund i AA3Natasja2

Det er her i teksten at "Det Moderne Gennembrud" virkelig kan ses; brud i det normative ægteskab, frihed i seksualiteten, etc....

Dem som ønsker at sænke den kriminelle lavalderen til under 15 år, er jo fra den tidligere generation, og har derfor ikke kunne sætte sig helt ind i udviklingen af ungdommen i dagens Danmark ...

Fund i NJ2Jasmin1

Vi bruger alle humor forskelligt og i et bestemt omfang - nogle mere end andre - så hvorvidt humor spiller en rolle for vores personlighed må være op til den enkelte.

Måske...

Eller måske er humor en meget essentiel del af vores personlighed på trods af, at vi alle bruger den i forskellige omfang. På den anden side er humor vel det, man mangler, når man forsøger at forklare, hvad det er...

Fund i NJ2Jasmin2

Begreber som sandhed, empati og ... har ligesom kommunikationen mistet deres betydning i denne politiske sammenhæng.

NJ3Jasmin2

Både ja og nej... Angsten er kun så virkelig, som vi selv gør den til. På samme måde som livet kun er så levende og meningsfyldt, som vi gør det til.

Fund i SJ1Andreas1

Det kan selvfølgelig også være, at det bare er mig der fuldstændig har misforstået teksten...

Fund i SJ1Anna3

Er lærerne for strenge, eller synes du det er meget rimeligt?

Hmm... Nej jeg synes ærligt talt ikke, at det er så slemt, selvfølgelig er straffene da hårde og ydmygende, men hvis man bare viser respekt over for lærerne, så er det ikke noget problem.

Fund i SJ1Caroline1

Identitet, danskhed, national identitet... Det er alle store begreber, der kan være svære at definere.

Fund i SJ2Andreas1

Forskellige mennesker kan have forskellige opfattelser af de samme ting. Ens opfattelse kan være påvirket af personens vante omgivelser, gode eller dårlige oplevelser, opdragelse, sociale kredse, tankegang, **overbevisninger...** kort sagt: personens livssyn.

SJ2Andreas2

(Jeg kan ikke forklare det bedre end **det...**)

AA3Morten1

Ikke kun fordi den er mere provokerende, men også fordi den er lettere at relatere til, for det er da synd for den "søde" **isbjørn...**

AA1Patrick1

Det er ikke fordi sandsynligheden er stor overhovedet, men det kunne godt ske. Jeg siger det **bare...**

Fund i AA1Sandra5

"At hun ikke græder" til slut i teksten symboliserer, at Anika prøver at være en stor pige, og store piger græder ikke – hun er jo blevet storesøster **nu....**

Fund i AA2Christine1

I den deskriptive del blev det formuleret til, at **man...**, men nu er det Kragh der mener noget til dette.

Fund i AA2Freja1

Som tiden går flytter de ud fra storbyen til noget større – det gør man jo... Lulu og Nikolaj lever altså ligesom størstedelen af alle danskere gør: i et godt middelklassesamfund, hvor faciliteterne rækker til, at man kan flytte bopæl, hvor ens alder følger med.

Tydeligt forekommer spørgsmålet provokerende, og Blendstrup har svarende skabt figuren Lulu, som ikke er alvorlig og heller ikke seriøs – men burde tages **seriøs...**

Fund i AA2Freja2

Konklusionen til hendes forskningsprojekt om, hvordan danskerne opfatter en række udenlandske accenter er dertil: "jo stærkere accent, der tales med, jo mindre pålidelig og veluddannet tror vi, personen er." – og jeg som troede danskerne åbnede sig op i forbindelse

med den øget **globalisering...** Kan det virkelig passe, at dets danske folkefærd er så konservativt, at vi akkurat som franskmændene benægter flere sproglige dialekter, da vi i vores egen optik kun finder vores egen som den eneste rigtige og forståelige?

Fund i AA2Natasja1

Det er helt vildt hvad penge gør ved én, jeg mener Ellen fra historien, ville opgive ægte kærlighed for **penge...** Det er næsten umuligt at være ung i dag, hvis man ingen penge har!

12.4.6 Bilag 4f – Fund med udeladelse af majuskler i proprier

Fund i AA1Jeppe2.xml

Hvis jeg skulle gå i hver eneste detalje, kunne jeg uden problem skrive en bog om [**mads**], der også ville være interessant at læse.

Fund i AA1Mia1.xml

Mig og **sletten**

Fund i AA1Mia1.xml

Efter at have væltet ud af døren, med det der svarerede til en måneds forsyninger, var jeg endelig klar til at drage ud til **sletten** med min nye gymnasium klasse.

Fund i AA1Peter2.xml

Jeg mener at flere busafgange til og fra **udkants Danmark** burde finde sted, da alle ikke har mulighed for, eller lyst til, at bosætte sig tæt på arbejdet.

Fund i AA2Nina1.xml

I dag skildres unge i medierne som nogle vilde, uansvarlige og snotdumme teenagere der ikke laver andet end at drikke sig fra sans og samling. Tv'shows som **divaer i junglen**, **sommer i Sunny beach** og Paradise Hotel sætter fokus på dette.

Fund i MJ2Katrine1.xml

Tørdokken af Stefan **andres** er netop en historie om fremskridtets pris og en oplevelse, der gør så stort indtryk på en mand at han sætter gang i et nyt byggeri.

Fund i NJ1Isabella2.xml

Hun døde den 3. januar 1995 efter nogen tids sygdom uden at efterlade sin nogen form for arving. Martha Christensen fik udgivet en række digte og noveller i tidsskriftet Vild Hvide i årene 1949-51. hendes første roman udkom i 60'erne med bogen "Vær God Ved Remond," der omhandler en dreng med nedsat hjernefunktion der bliver anbragt på et børnehjem.

Fund i NJ2Isabella1.xml

Tine fortæller en ung kvindes historie – en historier, der tager afsæt i en glad og ubekymret barndom, hvor hun har stor støtte og opbakning i fru Berg.

Fund i SJ1Anna2.xml

Jo de er vel danskere på mange områder. De taler dansk, de går på en dansk skole, de hejser dannebrog, hvilket jo er ting vi ser som danske.

Fund i SJ1Anna3.xml

Jeg går ud for enden af Puggaardsgade, for derefter at dreje ned af Sønderportsgade og videre ned af Dagmargade, ned mod skt. Catharinæ Kirken.

Fund i SJ1Emilie1.xml

Sven Mørch har lagt mærke til, hvad medierne egentlig påvirker de unge til, der bliver sendt så mange "skod programmer" som fx Sonny beach, paradise hotel, fulde unge i Ibiza.

Fund i SJ1Emilie1.xml

Sven Mørch nævner også, at nogle unge bliver let påvirket af tv-programmer. Hvilket jeg også selv synes, er et problem, der [er]så mange programmer med unge mennesker der drikker sig selv fra hvid og sans, fx paradise hotel, sommer i sunny beach, kongerne af Marienlyst, og kongerne af Rømmø osv.

Fund i SJ3Anna1.xml

Hej siri, jeg vil gerne have at du kigger på om jeg har styr på genren ☺

Fund i SK2Majken1.xml

For eksempel kan man på kanal 4, støde på programmen Tv-shoppen, hvor der uafbrudt er korte reklamefilm for enten slankemiddel, træningsmaskiner, køkkenmaskiner osv.

Fund i SK2Majken1.xml

Vi skal nok køre for dig er en dansk reklame film, der er afsendt af **midt trafik** i 2012.

Fund i SK2Majken1.xml

I mens alt dette sker kommer der en mandlig voice-over som begynder at fortælle om **midt trafik**.

Fund i SK2Majken1.xml

Reklamen slutter af med **midt trafiks** logo samt en afrunding på underlægningsmusikken.

Fund i SK2Majken1.xml

Jeg har valgt at perspektivere til denne reklamefilm, da den har mange fællestræk med **midt trafiks** reklame.

Fund i SK2Majken3.xml

Overvågning er noget som der de sidste 20 år er blevet sat meget på debatbordet, lige fra politikere der er blevet overvåget til reality programmer på **kanal 5**.

Fund i SK2Majken3.xml

Begge artikler har udtagelser fra folk som har holdninger og meninger om de omtalte overvågnings metoder, dog er det igen her, at **informations** artikel er den mest dybdegående.

Fund i SK2Majken3.xml

Jeg mener også at sproget og tonen i den artikel fra **information**, er mere fagligt beskrevet, end den fra BT. Den giver en god helheds fornærmelse som læser.

Fund i SK2Majken3.xml

Hvor den fra BT.dk er, ifølge mig, mere BT artigt. Med dette mener jeg, at BT mere kommer med de små og kortere artikler, som ikke har ligeså meget kød på som den fra f.eks. **information**, Politiken og Jyllands-Posten.

Fund i SK3Majken1.xml

Det kan være igennem Tom Kristensiens litterære værk "**hærværk**" der omhandler en mand, hvis to venner er på flugt fra politiet grundet deres kommunistiske baggrund.

Fund i SK3Majken3.xml

Københavns **kommune** udsendte kampagnen "mindre vin - mere mor" som går ud på at der skal komme et større fokus på, at lærere og pædagoger skal kunne opdage hvis der "fare på færre".

Fund i SK3Majken3.xml

I denne sammenhæng er det Københavns **kommune**, der på dagværende tidspunkt var en rød kommune, som de to politikere fra LA klart er uenige med.

Fund i SK2Lukas2.xml

Ser man eksempelvis på "Unge er dydsmønstre, som er presset helt i bund
"http://politiken.dk/debat/profiler/permichael/ECE2390813/unge-er-dydsmonstre-som-er-presset-helt-i-bund/ af Per Michael Jespersen fra **politikken** den 10/9-2014 bliver der bakket op omkring, det konstante pres på de unge pålægges.

Fund i SK3Maj1.xml

I **blodige kærlighed** bliver der også gjort brug af hyperbel altså overdrivelser.

Fund i SK3Maj1.xml

Adolphsen bog **små historier 2** er præget af ironi.

Fund i AA3Thomas1.xml

Dette komme ikke blot til udtryk i de to mest åbenlyse eksempler Dorian og **lord** Wotton, men også i den øvre sociales klasse uvillighed til at indse Dorian Grays fordærvede natur.

12.5 BILAG 5 – ELEVERNES REFERENCER

12.5.1 Bilag 5a – Referencer til trykte kilder

Uddrag

Fund i AA2Nina2.xml (side 407, l. 11-14)

Fund i AA2Nina2.xml (side 407-408, l. 43-2..20-23)

Fund i AA2Patrick1.xml starten af kapitel 6

Fund i AA2Patrick2.xml de fem første linjer af anden paragraf på side 2

Fund i AA3Jeppe3.xml (s. 1, ll. 7-9)

Fund i AA3Jeppe3.xml (s. 2, l. 6)

Fund i AA3Malene1.xml (side 1, midtfor)

Fund i AA3Malene2.xml side 3, linje 88 til 92

Fund i MJ1Julie1.xml fra starten til s. 82 linje 15, fra side 85 linje 31 til side 86 linje 17 og igen fra side 87 linje 23 til slut

Fund i MJ1Julie1.xml (s. 82 l. 8)

Fund i MJ1Julie4.xml (Litteraturens Veje s. 58)

Fund i MJ1Julie4.xml (str. 8, v.3-4)

Fund i MJ1Julie4.xml (Litteraturens Veje s.63)

12.5.2 Bilag 5b – Referencer til digitale kilder

Uddrag

Fund i AA2Natasja2.xml

<http://www.litteratursiden.dk/artikler/piblende-noveller>

Fund i AA3Mia2.xml

http://www.detnyforlag.dk/netopgaver_del3/11.5.%20Tema%20og%20fortolkning.pdf

Fund i FN1Christina1.xml

<https://sites.google.com/site/danskfag/litteratur-1/litteraere-genrer/novelegenen>

Fund i FN1Christina3.xml

<http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=prostitueretdict=prbo>

Fund i FN1Christina3.xml <http://www.etik.dk/artikel/446105:Prostitution--10-vigtigste-ting-at-vide-om-prostitution>

Fund i FN1Christina4.xml <http://www.imdb.com/character/ch0232039/>

Fund i FN1Christina5.xml

[http://www.denstoredanske.dk/Kunst og kultur/Litteratur/Dansk litteratur/Efter 1940/Ian Sonnergaard](http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Dansk_litteratur/Efter_1940/Ian_Sonnergaard)

Fund i MJ1Emma4.xml

<http://www.favrskovmiddelalder.dk/side2.html>

Fund i MJ1Julie1.xml

(<http://www.najamarieaidt.com/>)

Fund i MJ1Kasper2.xml

<http://www.business.dk/media/generation-y-er-eksperter-i-at-vaere-en-maalgruppe>

Fund i MJ1Kasper3.xml
<http://sermitsiaq.ag/node/117534>

Fund i MJ1Kasper3.xml
<http://www.information.dk/154042#comments>

Fund i MJ1Rasmus2.xml
<http://da.wikipedia.org/wiki/Elverfolk>

Fund i NJ1Line4.xml
[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/social arv](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/social_arv)

Fund i SJ1Ida3.xml
[http://www.ugebreveta4.dk/da/2013/201306/Tirsdag/Mangel paa faglaerte.aspx](http://www.ugebreveta4.dk/da/2013/201306/Tirsdag/Mangel_paa_faglaerte.aspx)

Fund i SJ2Line1.xml
[http://www.denstoredanske.dk/Geografi og historie/Geografi/Naturgeografi/Naturgeografi/Oceanografi/tsunami](http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Geografi/Naturgeografi/Naturgeografi/Oceanografi/tsunami)

Fund i SJ2Line1.xml
<http://gyldendal.dk/ib-michael>

Fund i SJ2Line1.xml
<http://jyllands-posten.dk/international/ECE5055419/katastrofen-synes-uden-ende/>

Fund i SJ2Nanna1.xml
[http://www.aarhusportalen.dk/politisk vittighed.asp](http://www.aarhusportalen.dk/politisk_vittighed.asp)

Fund i SJ3Line1.xml
<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/den-nye-kvindebevaegelse-1970-1985/>

Fund i SK2Majken1.xml <http://jyllands-posten.dk/indland/trafik/ECE7318235/Danskerne+vil+have+billigere+tog-+og+busbilletter/>

Fund i SK2Majken1.xml

<https://www.youtube.com/watch?v=7IhpyIpSN0g>

12.6 BILAG 6 – BRUG AF FORNAVNE

Uddrag

Fund i AA1Sandra2.xml (Om forfatter Amalie Skram)

Hun vil gerne nå ud til folk og fortælle hvor hårdt det var, at være alene mor i 1800-tallet. **Amalie** boede der i 7 år og med to børn. I de 7 år har hun sikkert mødt mange piger, som hende selv, altså haft et uretfærdigt liv uden muligheder.

Fund i AA2Christine3.xml (Om forsker Marta Kirilova)

"Lavest i hierarkiet rangerer de, der lyder, som om de kommer fra Mellemøsten." Dette udtaler **Marta** ud fra en forskning af danske accenter.

Fund i AA2Jeppe1.xml (Om debattør Christa Conradsen)

Christas overordnede påstand er, at tv-journalisters interviewmetoder er gået hen og blevet for afhørende.

Fund i FN1Lasse2.xml (Om journalist Mette-Line Thorup)

Den første tekst vil ikke vil have en lov mod købesex, **Mette** tager meget udgangspunkt i politikernes holdninger til prostitution.

Fund i FN1Lasse2.xml (Om debattørerne Hanne Helth og Balder Mørk Andersen)

Hanne og Balder mener at det ikke bør være lovligt at købe sex af piger, der reelt set ikke har lyst til at sælge sig selv, men er blevet tvunget ind i miljøet.

Fund i FN2Lasse2.xml (Om forfatter Steen Steensen Blicher)

De tekster der er skrevet af **Steen**, afspejler derfor oftest en skildring af skrækkelige begivenheder, som f.eks. selvmord, utroskab og realistiske billeder.

Fund i MJ1Nikolai1.xml (Om digter Michael Strunge)

Digtet er for resten skrevet med stort hele vejen i gennem. Det fremhæves jo endnu mere i mine øjne, på en endnu mere vitterlig måde. Den anden mulighed er at **Michael** er dårlig til at slå 'Caps Lock' fra..

Fund i MJ2Nikolai1.xml (Om eventyrfortæller og digter H. C. Andersen)

I stedet for kun at fokusere på dårligt, nævner **Hans Christian** alt godt ved landet.

Fund i MJ2Nikolai1.xml (Om forfatter, journalist og politiker Oskar Hansen)

Oskar vælger at fokusere på forbedringer og fremgang.

Fund i NJ1Isabella2.xml (Om forfatter Martha Christensen)

Martha er oprindeligt uddannet pædagog og når hun ikke skrev noveller eller bøger arbejdede hun også som fritidspædagog, selvom hendes drøm var at blive bibliotekar eftersom hun allerede fra en tidlig alder havde, forståelig en interesse for bøger.

Fund i NJ1Johanne2.xml (Om skoleelev og debattør Jonas Berding)

Jonas mener at nutidens unge, hans generation, er ved at opbygge et helt nyt samfund, men at det smuldres mellem hænderne på dem.

Fund i SJ1Emilie1.xml (Om Lektor i psykologi Sven Mørch)

Jeg synes at **Svens** forslag med, at sende programmer om hvor sjovt det er at være elektriker, er en strålende ide, og dermed også et forsøg på at få flere unge til en uddannelse, men i det hele taget er det svært at fange alle unges opmærksomhed, da nogle unge er egoistiske.

Fund i SJ1Emilie1.xml (Om Professor i socialpsykologi Per Schultz Jørgensen og Lektor i psykologi Sven Mørch)

Jeg kan sagtens se hvad **Per og Sven** mener, og til dels har de også ret, men jeg mener derimod at det er forkert at generalisere, altså at sige "unge" for de inkluderer alle unge, og det er det ikke, men jeg mener at der skal være en balance, mennesker må gerne være egoistiske til en vis grænse, men alle er egoistiske nogen i en højere grad, men det er normalt.

Fund i SJ2Anna5.xml (Om forfatter Tom Kristensen)

Grunden til at jeg mener dette er fordi at **Tom** skriver i strofe 13 at "Den, som hviler hos kentauren, får ej ro ved hendes bryst". Her er kentauren og "hende" en og samme person.

Fund i SJ3Emil3.xml (Om debattør Kathrine Stampe Andersen)

Kathrine starter med at nævne det fænomen som var på tv hvor man kunne hjælpe Bubber med at finde Holger, og kobler det sammen med at man ikke kan finde en feminist som ser på konsekvenserne af den røde kvindekamp. I sammenhæng med dette, opnår **Kathrine** straks en smule Etos da hun er underviser på (CBS) og selv er kvinde, og derfor kan udtale sig om feminisme.

Fund i SJ1Laura1.xml (Om Sociolog Henrik Dahl)

Henrik taler om at ikke alle tilværelser er værd at leve, men som han selv skriver var det det man kæmpede for og vandt med velfærdsstaten, at alle livsformer er værdige.

Fund i SK2Victor1.xml (Om politiker Simon Emil Ammitzbøll og medvirkende i dokumentar Mette Hansen)

For **Mette og Simon Emil** har vidt forskellige holdninger om arbejdsmarkedet.

Fund i AA2Thomas1.xml (Om politiker Helle Thorning-Schmidt)

Helle bruger mange positivt ladede ord, altså såkaldte nodalpunkter, der fremmer hendes budskaber.

Fund i AA2Morten1.xml (Om Professor i fysik og astronomi Helge Kragh)

Videnskabens job, ifølge **Helge**, er at præsentere fakta og data, hvorefter det så er menneskets job at tage stilling til disse.

12.7 BILAG 7 – UNDERSØGELSE AF STAVEKONTROL OG AUTOKORREKTUR

12.7.1 Bilag 7a – Liste med ukontrollerbare afvigelser

Uddrag

Fund i AA1Christine2.xml

Hvis jeg søger længere ind i mig og min identitetsdannelse er det langt fra min tankegang og opfattelsen set i **heldhed**.

Fund i AA1Christine2.xml

Der er bestemte måder jeg **agere** overfor forskellige personer, da der f.eks. er en stor forskel for hvordan jeg opfører mig til en familie fødselsdag end en venindes fødselsdag.

Fund i AA1Christine2.xml

Er jeg den pige, som råber højlydt og fjoller når jeg er sammen med mine kære venner, eller er jeg den venlige og ydmyge pige når jeg sidder til **familie arrangementer** eller er jeg den pige, som løber en tur og sidder derhjemme og tænker over livets overvejelser?

Fund i AA1Christine3.xml

Cry kom op at hænge på både **pige og drenge vægge**, han var alles kendis.

Fund i AA1Christine3.xml

Det hælder dog mest til de vestlige lande, for at give en lille geografisk placering, da de handling som pågår i fortællingen tyder mest på de ting som foregår i **de vestlig lande**.

Fund i AA1Christine3.xml

Det giver også nogle tegn på, at miljøet ikke er et fint og **højklasse sted**, men mere henne i middelklasse/underklasse miljø.

Fund i AA1Jeppe1.xml

Trods hun føler sig som et menneske, så er hun tydeligvist stadig et barn, og pga. denne imitationshændelse, så giver hun ikke sig selv helt lov til at være et barn, for "*hun kan næsten ikke stå stille mere, hun vil hoppe op og ned, hun vil løbe helt hen til skraldespanden i den anden ende af perronen*" (linje 37-39), men hun lader da sit blik falde på faren og vennen og pludselig afgrænser hun sig selv, ved at lade farens **monotome** kropsposition på en måde afgøre rigtigt og forkert, eller hvordan en voksen skal opføre sig.

Fund i AA1Jeppe2.xml

Det kan siges så simpelt, som det. Hvis jeg skulle gå i hver eneste detalje, kunne jeg uden problem skrive en bog om [**mads**], der også ville være interessant at læse.

Fund i AA1Jeppe3.xml

Novellen "En **vandrings mand**", starter med, at en ung vandringsmand, pludselig finder sig selv i at stå på en herregårds store hovmarker.

Fund i AA1Malene1.xml

Det **resulteret** i, at alle skolebørn begyndte at fløjte med ham.

Fund i AA1Malene1.xml

Men da impresarioen gør ham berømt til koncerter, må bestyrelsen, som ellers prøvede at få ham **stoppe**, **nød** til at indrømme, at de også har lyst til at skrike.

Fund i AA1Malene1.xml

Man kan simpelthen ikke tåle i vores samfund, at noget lige pludselig bliver anderledes, så **spærre** man det inde og gør alt for at gøre det normalt igen.

Fund i AA1Patrick1.xml

Lejerbålet var nok det mest hyggelige ved turen, da det var der hvor vi samledes efter en hel dag med aktiviteter.

Fund i AA1Patrick2.xml

Så er man jo ikke længere styret af en nysgerrighed, men **snarer** af en endeløs rast-løshed.

Fund i NJ1Mark2.xml

Handlingen finder sted i **hovedstads området**, hvilket jeg kan **konkluderer** idet Gadekæret ligger i Ishøj.

Fund i NJ2Mark2.xml

Vågner man efter en dårlig nat søvn, træt og uoplagt til dagens opgaver, har humoren en **tildens** til at få smilet frem på læben.

Fund i NJ3Thea1.xml

I teksten "Litteraturens vilkår er ikke for de sarte" fortæller Søren Kassebeer, som er en dansk journalist for **Berlingske tiden**, om at det ikke nytter noget at proppe gamle bøger ned i moderne mennesker.

Fund i SJ3Emil1.xml

Jacobsen har formået at få rigtigt mange perspektiver fra den virkelige verden ind i denne novelle, han har formået at få en **religions præget** historie, til at udvise præg af det der kom til at ændre verdensbilledet og samfundet vi lever i, nemlig det moderne gennembrud.

Fund i SJ3Emil2.xml

Derfor regner man med at journalisten ikke har opdigtet nogen personer, og **argumenter, dokumentere og vurderer** de informationer han har fået, i stedet for at opdigte en historie, for at underholde og skrive en god artikel, som han ville have gjort hvis han nu havde brugt fiktionskoderne.

Fund i AA1Thomas1.xml

Noget jeg **bidte** mærke i er, at på s. 3, siger den ene kæmpe til den anden: "*Det er vel nok trist at de mennesker ikke vil deres eget vel.*"

Fund i AA2Thomas1.xml

Talens opbygning er meget punktlig, men Thorning formår alligevel at gå fra emne til emne med en **hvis** form for elegance.

Fund i AA3Morten1.xml

Skellet **eksistere** stadigvæk, men **syntes** at svinde kraftigt således at vi rykker mod et samlet avisformat.

12.7.2 Bilag 7b – Liste med kontrollerbare afvigelser

Fund i AA1Jeppe2.xml

[Mads] tilbringer det meste af sin tid på sit værelse, og musikken kører konstant på en **volume**, så den kan høres mere eller mindre i hele huset.

Fund i AA1Malene1.xml

Bipersonerne er impresarioen da man høre en del om ham, og det er ham, der får skrigeren gjort berømt.

Fund i AA1Mia2.xml

Derfor mener jeg, at største delen af alle kender sig selv 100%, men andre måske aldrig rigtigt finder ud af det.

Fund i AA1Mia2.xml

Nu er jeg snart færdig med det første af tre år i gymnasiet, og jeg ved, at jeg muligvis vil gennemgå en større eller mindre udvikling i mit indre, da der kommer til at ske så meget de næste to år.

Fund i AA2Nina1.xml

Som sagt er alle disse ting med til at beskrive ungdommen ud fra Knud Sønderbys billede, men meget har ændret sig siden da. I dag skildres unge i medierne som nogle vilde, uansvarlige og snotdumme teenagere der ikke laver andet end at drikke sig fra sans og samling. Tv'shows som divaer i junglen, sommer i Sunny beach og Paradise Hotel sætter fokus på dette.

Fund i AA3Marcus1.xml

Ofte har vi forbrugere en tendens til at blive underholdt af at blive oplyst - men kun når disse oplysninger fanger vores interesse og fodrer enten vores nysgerrighed, forargelse, lyst osv - ja listen er lang, men grund-essencen af denne pointe er at vi alle gerne vil underholdes på den ene eller den anden måde.

Fund i AA3Marcus1.xml

Et modargument til dette ville være, at folk udelukkende læser politikken for at blive klogere - men jeg tvivler meget på at det ville være sagen, hvis de ikke fandt det interessant, og dermed kan det næsten(!) konkluderes, at ugeblade er til for at underholde nationen, om det er "oplysende" underholdning for viderkommende eller det seneste nye om Kim Kardashians bagdel er sådan set ligemeget, essencen er den samme.

Fund i AA3Marcus1.xml

MEN- ja, der er et men. Er det så politikken der er kedelig, eller danskerne som hungrer for meget efter spændning?

Fund i AA3Marcus1.xml

På den ene side kan man ikke rigtig sige at dansk politik er det aller mest sindsoprivende fænomen vi har herhjemme, i hvert fald ikke hvis man læner det op af lande som eksempelvis England, hvor kvabsede mænd skriger lungeren ud i hovedet på hinanden, for at få spotlight.

Fund i AA3Marcus1.xml

Hele essencen af, at vi skal oplyses er vel at vi får "sandheden" - Tjæ, i sidste ende narrer den kloge den mindre kloge som man siger.

Fund i FN1Sebastian1.xml

Det kan skyldes den kulturelle udvikling, men det kan samtidig også være at folkene som bor i **ulandende** ser perfektion anderledes.

Fund i MJ1Nikolai1.xml

Når vi læser dette, så sætter vi os selv ind i fortællerens tanker og følelser, vi ser et **billed** for os af hjerte som tikker mens vi hører lyden af et ur som set på tv "tik, tak, tik, tak"

Fund i MJ1Nikolai1.xml

Fks i Yahya **Hassan's** "Barndom"

Fund i MJ1Nikolai1.xml

Strofe 10 vers 6. Den **aller** absolut sidste linje i teksten står der "L-O-R-T—N-O-K... LORT NOK"

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Da der så tydeligt er **elverer** med i denne vise, må det altså være en tryllewise.

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Gennem tiden har beskrivelsen af **elverer** ofte forandret sig. Ud fra folkevisen antages det, at elverne er i menneskestørrelse – hvorfor skulle alfelignende størrelser danse med et menneske?

Fund i MJ1Rasmus2.xml

. Menneskelignende **elvere** er nemlig kendt fra den nordiske mytologi som udødelige småguder i menneskestørrelse. Senere hen med kristendommens gradvise indtog beskrives **elverer** som små og skadevoldende væsener (<http://da.wikipedia.org/wiki/Elverfolks>).

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Men på den anden side er det måske indlysende, at hvis man møder tre jomfruer ved en elverhøj (deres hjem), så må det være **elverer**.

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Datidens mennesker frygtede jo netop de fremmede (og nok fiktive) **elverer**.

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Ud fra de to folkeviser synes det også at være muligt at møde **elverer** på flere måder – både virkelighed og drømme. Måden de to viser ender på er dog forskellige, da mennesket i Elverskud bliver "elverskudt" og dør, men mennesket i Elvehøj formår at slippe væk ved godt helbred. Begge viser sluttes dog af med en form for skræk og advarsel om at nærme sig elverer. Forskellene kan være udtryk for hvordan **elvernes** karakter og historie har ændret sig gennem tiden. Ligeså har kompositionen af folkeviser ændret sig fra 2 vers til 4.

Fund i MJ1Rasmus2.xml

Nu handler historier som regel ikke længere om ridderfejder og overnaturlige **elverer**, men om ting i livet som nutidens mennesker finder mere verdenskorrekte.

Fund i MJ2Maria1.xml

Vi lever i en generation styret sociale medier. Vi bruger internettet dagligt til at give folk et indtryk af hvem vi er, eller hvem vi vil **ha'** de skal tro vi er.

Fund i MJ2Maria1.xml

Sociale netværks som **feks**. Facebook, er blevet en daglig rutine vores hverdag. Sider som Facebook kan være vanedannende, og måske endda tilmed "farlige". Hver gang man slår et opslag op på disse sider, bør man tænke sig om. Flere arbejdspladser benytter **feks**. Facebook til at få et bedre indtryk af deres måske kommende ansatte.

Fund i MJ2Maria1.xml

Dette kan foregå via **feks**. Billeder eller status opdateringer. Det er derfor blevet meget mere end blot en hjælpende side.

Fund i MJ2Maria1.xml

Det var som sådan ikke noget han havde tænkt over i længere tid, men det havde dulmet i han s underbevidsthed i længere tid, **han han** var derfor fast besluttet for at det var det han ville.

Fund i MJ2Maria1.xml

En ting som **irreterede** ham var nogle af alle de meningsløse opslag han "venner" konstant slog op.

Fund i MJ2Maria1.xml

Vi er nødt til lige at kunne **checke** hvad vores venner går og laver, selvom det egentlig ikke rager os.

Fund i MJ2Maria1.xml

Du kan arbejde over nettet, holde kontakt med venner og familie, bestille dine madvare, bestille møbler og **usholdnings matriale**, ja du kan faktisk bestille alt.

Fund i MJ2Maria1.xml

Hvilket nok er derfor det er blevet så **populært**.

Fund i MJ2Maria1.xml

Så ja, min **holdning holdning** til Facebook er måske lidt forvirrende.

Fund i MJ2Maria1.xml

Ja, det **forvirre** også mig selv.

Fund i MJ2Sara1.xml

Og derfor er min holdning at **forældrende** skal holde sine børn i en stram snor og holde øje med hvad de ser på.

Fund i NJ2Jasmin1.xml

Han giver selv et eksempel på dette med Mona Lisa og **overskæget**?

Fund i NJ2Jasmin1.xml

Niels Lyngsø skriver følgende i artiklen "Mona og **overskæget**": "Intet er nemmere end at gøre grin med noget".

Fund i NJ2Thea1.xml

Humor handler om evnen til at opfatte noget morsomt, i **detw** andre siger.

Fund i NJ2Thea1.xml

Der er blevet lavet en række teorier om, hvad det egentlig er som forårsager humor. En af dem er **overlegenhedsteorien**, som er lavet af Thomas Hobbes.

Fund i NJ2Thea1.xml

Men **overlegenhedsteorien** indebærer også, at man kan grine af overmagten, og det er derfor magtfulde samfundsgrupper ofte bliver gjort grin med.

Fund i NJ3Mark2.xml

"Hendes badeværelse er et syn for sig. På badekarrets kant står et mylder af **plastisk** flasker med **shampo**, bodylotion, balsam, **hårkur**, **scrubcreme** og sæbe"

Fund i NJ3Thea2.xml

Teksten har været bragt i Berlingske Tidende, hvilket er en avis som hovedsagligt henvender sig til liberalistiske og **konservatistiske** læsere, som dermed har en anden ideologi end den nuværende regering.

Fund i NJ3Thea3.xml

Hovedpersonen lytter ikke til **onkelens** historie, da hun lige er ved at se sig i spejlet.

Fund i NJ3Thea3.xml

Det er tydeligt ud fra beskrivelserne i teksten, at se deres familieforhold ikke er specielt nært, hvilket er gældende både i forhold til moren og **onkelen**.

Fund i SJ1Emilie1.xml

Sven Mørch har lagt mærke til, hvad medierne egentlig påvirker de unge til, der bliver sendt så mange "skod programmer" som fx Sonny **beach**, paradise hotel, fulde unge i Ibiza.

Fund i SJ1Emilie1.xml

Hvilket jeg også selv synes, er et problem, der [er] så mange programmer med unge mennesker der drikker sig selv fra hvid og sans, fx paradise hotel, sommer i **sunny beach**, kongerne af Marienlyst, og kongerne af Rømø osv.

Fund i SJ2Anna1.xml

Hun skriver: "ironien erobrer sproget", hvor erobre er en **dekotation** af overtager, hvilket fremhæver, at hun ser dette som noget negativt, og derved fremhæver hendes holdning til ironi.

Fund i MJ1Mads1.xml

Programmer i tv'et som "Paradise hotel" eller "**Divarer** i junglen" forøger også kun opfattelsen af, at generation Y er dovne, forkælede og ikke tager ansvar.

Fund i SK3Victor2.xml

Som også beskrevet af Lars Theil Münster, så må litteraturens formål i **gymnastiet** jo være at stimulere den litterære sans hos eleverne.

Fund i SK2Majken3.xml

Den anden artikel rammer den generation godt, da den klart opfylder **indentikationen** i nyhedskriterierne.

Fund i SK3Majken3.xml

Som **nodelpunkter** ser vi blandt andet borgerne, som har tilhørende ækvivalenskæder som forældre, rødvinsdrikkende, ressourcetsvage, overvægtige, sundhedsvejleder, de ældre og rygerne.

12.7.3 Bilag 7c – Liste med fremprovokerede afvigelser

Fund i AA1Christine2.xml

Jeg sad til en konfirmation **d. 7. April** og så på de unge mennesker i kirken og til festen efterfølgende, og kan huske at dengang var jeg slet ikke kommet så langt i min udvikling og så langt fremme i min proces som de er nu.

Fund i AA1Mia1.xml

Efter at have væltet ud af døren, med det der svarerede til en måneds forsyninger, var jeg endelig klar til at drage ud til sletten med min nye **gymnasium klasse**.

Fund i AA1Peter2.xml

Jeg mener at flere busafgange til og fra **udkants Danmark** burde finde sted, da alle ikke har mulighed for, eller lyst til, at bosætte sig tæt på arbejdet.

Fund i AA2Natasja1.xml

Peter har i mellemtiden fundet sammen med Vera, som er et "overklasses løg", med hende finder han ud af at han ikke passer ind, i hvert fald ikke i hendes liv.

Fund i AA3Malene3.xml

Mange kan identificere sig med Nynne, fordi hun taber ansigt en gang i mellem og finder på nogle løgn historier.

Fund i MJ2Maria1.xml

Dette kan foregå via feks. Billeder eller status opdateringer. Det er derfor blevet meget mere end blot en hjælpende side.

Fund i NJ2Thea1.xml

Det er Freud som har lavet den, og derfor snakker om vores underbevidsthed, altså det 'et.

Fund i SJ3Emil3.xml

Linje 12-13 skriver Kathrine: "Dagligt kan vi læse, at det er synd for kvinderne." Her begynder hun at appellere til læseren via. Patos.

Fund i SJ3Emil3.xml

Herefter begynder hun at skifte til en mere logos orienteret form for argumentation, omkring teoretiske opadgående statistikker for vold mod mænd, som bliver brugt som argument for at vise at kvinderne har magten.

Fund i SJ1Laura1.xml

I min kronik tager jeg udgangspunkt i teksten "Litteris et antibus" som er skrevet af Henrik Dahl. Teksten handler om social arv og social mobilitet.

Fund i SK2Majken3.xml

Hvor den fra BT.dk er, ifølge mig, mere BT artigt.

Fund i SK3Majken4.xml

En skjult fortæller eller **3. Persons fortæller**, som ikke deltager i historien men blot ser hele episoden udefra og derfra kommentere den.

Fund i SK2Lukas2.xml

I Artiklen "*Reformpædagogik i et mentalt fladland*" af Dorthe Enger bliver der beskrevet hvordan **9. Klasserne** har fået tæv af de kinesiske elever.

Fund i SK2Lukas2.xml

Ser man eksempelvis på "Unge er dydsmønstre, som er presset helt i bund" <http://politiken.dk/debat/profiler/permichael/ECE2390813/unge-er-dydsmonstre-som-er-presset-helt-i-bund/> af Per Michael Jespersen fra **politikken** den 10/9-2014 bliver der bakket op omkring, det konstante pres på de unge pålægges.

Fund i SK3Maj1.xml

En af disse kendetegn som især skinner er de korte **kapitaler** og øjebliksbilleder.

Fund i SK3Maj2.xml

Frihed er et **undefineret bart** begreb.

Fund i MJ1Mathias3.xml

Sproget i novellen er meget præget af **slang ord**, som f.eks. "*Forretninger, min røv*", "*vi scorer kassen*" og "*slap af*".

Fund i AA1Laerke2.xml

er skrevet i **1. Person jeg-fortæller**, da det hele bliver fortalt fra jegets synsvinkel og vi høre om hendes tanker osv.

Fund i AA1Laerke4.xml

Novellen strækker sig over ca. 3 dage, hvor vi **I** starten møder Karen i det nedslidte skur, hvor konstablen finder hende. Novellen er skrevet **I** det moderne gennembrud, hvor det handlede om at udtrykke den sande virkelighed fx fattigdommen **I** Danmark, dette kommer bestemt også til udtryk **I** novellen, som jo handler om en fattig kvinde med en tragisk skæbne.

Fund i AA1Laerke4.xml

Et af temaerne i teksten er overgangen fra barn til voksen, som Karen er i fuld gang med. Hun er selv et barn, men skal nu til at være meget ansvarlig eftersom hun er blevet mor. Hun prøver dog at lægge ansvaret væk fra sig, da hun i stedet for at gøre noget ved sin dårlige situation, venter i færgemandsskuret på at Madam Olsen kommer hjem så hun lade Madammen passe babyen. Et andet tema er fattige kvinders vilkår. Karen er nemlig ikke i stand til at ændre på sine fattige livsvilkår. Der er ingen hjælp at søge som ugift, ung mor og oven i det har hendes stedmor smidt hende ud, efter karens fars død.

Fund i AA1Nadia1.xml

Historien handler om en ung mand, som på en tåget februars dag mellem jul og fastelavn, vandrer vidt omkring

12.8 BILAG 8 – BESKEDER FRA ELEV TIL LÆRER

Fund i AA2Marcus1.xml

Selvom Kragh fastslår at det burde være sådan, gør han også læseren opmærksom på, at det næsten er en umulig tilstræbelse (er dette overhovedet et ord?) da vi lever i et samfund styrret af penge og magt.

Fund i AA2Marcus1.xml

Hej [Juul]. Denne opgave var en smule svær for mig at komme igennem, jeg har arbejdet forholdsvis hårdt for at få en nogenlunde kronik sammen. Ville sætte stor pris på hvis du gav mig en skarp kritik af den, så jeg kan lære af det og gøre det bedre næste gang, jeg var en smule i tvivl i diskussionen og lidt i analysen- håber du kan komme med noget konstruktiv kritik. Mvh. [Marcus].

Fund i SJ2Line3.xml

Jeg vil gerne have min stil rettet med fokus på, om jeg har udfyldt genrekravene for et essay.

Fund i SJ3Emil2.xml

Vil gerne vide om jeg har fået det med, der skal indgå i et essay

Fund i SJ2Andreas2.xml

(Jeg kan ikke forklare det bedre end det...)

Fund i SJ3Anna1.xml

Hej siri, jeg vil gerne have at du kigger på om jeg har styr på genren ☺

Fund i SJ3Anna2.xml

Jeg vil gerne vide om, jeg formulere mig godt nok ☺

Fund i SK2Soeren2.xml

Hej Marie Jeg har ikke så godt styr på denne opgave, og jeg kan ikke helt få skrevet mere da det ikke er en helt igennem digtanalyse du vil have. Digte er ikke min stærke side, jeg har prøvet, men kan ikke helt komme frem til det jeg gerne vil, så derfor håber jeg at du kan give

lidt feedback på hvad det er jeg gør forkert i denne opgave, og hvor det er jeg skal have fokus, så jeg kan yde mere til næste digt aflevering, hvis nu der kommer en. Tak på forhånd

Fund i MJ1Sara3.xml

(Er flyttet øverst. [Sara].)